



**Sandrine Marques Costa    A interação oral na aula de Espanhol Língua Estrangeira  
- uma abordagem a partir do lúdico**



**Sandrine Marques Costa    A interação oral na aula de Espanhol Língua Estrangeira -  
uma abordagem a partir do lúdico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Dr. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora associada com agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

A minha família.

## **O júri**

presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz**

Professor Adjunto do Instituto Politécnico do Porto, da Escola Superior de Educação do Porto

**Prof.<sup>a</sup> Doutora M<sup>a</sup> Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**

Professora associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

À Doutora Helena de Araújo e Sá pela partilha de conhecimentos, pelas orientações e pela disponibilidade e paciência.

À minha orientadora cooperante que aceitou muito amigavelmente o meu pedido e que se disponibilizou sempre para me orientar e ajudar.

À comunidade escolar e ao Agrupamento de Escolas Templários que me acolheu e que me deu a oportunidade de desenvolver o meu projeto.

À minha família pela paciência e pela compreensão nos momentos de ausência.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste relatório final.

**Palavras-chave**

Interação oral, competência comunicativa, lúdico, espanhol língua estrangeira

**Resumo**

O presente relatório resulta de um trabalho implementado numa turma de 10.º ano de espanhol iniciação, composta pela junção de cinco turmas diferentes, no Agrupamento de Escolas Templários, no ano letivo 2015/2016, e centra-se no desenvolvimento da interação oral mediante o uso de atividades lúdicas.

De forma a poder demonstrar os benefícios do lúdico para o desenvolvimento da interação oral e de um ambiente de aprendizagem aprazível, foi realizado um estudo de caso, durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Ciente da importância do desenvolvimento da oralidade e mais especificamente da interação oral no ensino de uma língua estrangeira, implementei um projeto de intervenção que permitisse o desenvolvimento de atividades diversificadas, que pretendiam ser lúdicas e promover o trabalho colaborativo e interativo dos discentes. De forma a poder avaliar as atividades desenvolvidas, foram realizados vários inquéritos por questionário aos alunos, que permitiram recolher dados sobre, inicialmente, a percepção e a opinião dos discentes sobre as atividades de interação oral e, de seguida, sobre a eficácia das atividades propostas, em especial se permitiram desenvolver a ludicidade e a interação oral.

A análise dos dados recolhidos permitiu salientar o facto de as atividades lúdicas serem benéficas para o desenvolvimento da interação oral, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos e a criação de um ambiente motivador no qual os discentes foram perdendo o medo de errar e tecendo relações mais amigáveis com os seus pares.

**keywords**

Oral interaction, communicative competence, play, motivation

**abstract**

This report results from a work implemented in a class of 11<sup>th</sup> year of Beginner Spanish level, composed by the junction of five different classes, in the Agrupamento de Escolas Templários in the academic year of 2015/2016 and focuses on the development of oral interaction through the use of ludic activities.

In order to be able to demonstrate the benefits of the ludic in the development of oral interaction and a pleasant learning environment, a case study was carried out during the supervised teaching practice.

Aware of the importance of the development of oral communication and more specifically the oral interaction in the teaching of a foreign language, I tried to implement an intervention project that would allow the development of diversified activities, which claimed to be ludic and to promote the collaborative and interactive work of students. In order to assess these activities, numerous surveys, in the form of a questionnaire, were conducted and answered by the students, that allowed me to collect data, initially, on the students' perception and opinion about the activities of oral interaction evolved and then on the effectiveness of the proposed activities, by trying to understand if they developed both the ludicity and oral interaction.

The analysis of the data collected, allowed to highlight the fact that ludic activities are beneficial to the development of oral interaction, as they contribute to the development of oral expression of the students and to the creation of a motivating environment in which students were losing the fear of making mistakes and weaving friendlier relations with their counterparts.

## Índice

O Júri	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b>	<b>14</b>
<b>1. A interação oral: da sua definição ao seu desenvolvimento na aula de língua estrangeira</b>	<b>14</b>
1.1 Definição do objeto de estudo	14
1.2 As estratégias comunicativas e metacognitivas de IO	17
1.3 As estratégias não verbais de interação oral	20
1.4 As estratégias afetivas	21
<b>2. A competência comunicativa e a interação oral</b>	<b>22</b>
2.1 Da abordagem comunicativa ao enfoque por tarefas	23
2.1.1 A competência comunicativa	23
2.1.2 O enfoque por tarefas	25
2.2 As tipologias de interação oral	26
2.3 O papel do professor e do aluno na promoção da interação oral	27
2.4 O papel da interação oral para a aprendizagem de uma língua estrangeira	29
<b>3. O lúdico: uma abordagem potenciadora da interação oral</b>	<b>30</b>
3.1 Contextualização do lúdico: definição	31
3.2 Os contributos do lúdico para a aprendizagem	32
3.3 A implementação de atividades lúdicas na aula de LE	33
3.4 O lúdico na aula de LE e o seu papel para o desenvolvimento da interação oral	34
3.5 Atividades lúdicas de interação oral	35
<b>Capítulo II – Estudo Empírico</b>	<b>38</b>
1.1 Metodologia de investigação	38
1.1.1 Questões investigativas	38
1.1.2 Descrição do projeto de intervenção	41
1.1.3 Estratégias e atividades desenvolvidas	43
1.1.4 Caracterização do contexto educativo	48
1.1.4.1 Caracterização do macrocontexto	48
1.1.4.2 Caracterização do contexto turma	49
1.1.5 Opções metodológicas	50
1.2 Fases do projeto de intervenção	52
1.2.1 Apresentação dos instrumentos de recolha de dados	52
1.2.1.1 Observação direta e participante	54
1.2.1.2 Questionários	54
1.2.2 Procedimentos de análise	58
1.2.3 Apresentação e análise dos dados recolhidos	60



<b>Considerações finais: conclusões e limitações</b>	<b>71</b>
<b>Bibliografia / Webgrafia</b>	<b>75</b>

### **Índice de figuras**

Figura 1: A interação oral, segundo o QECR (2001)	16
Figura 2: As estratégias de comunicação, segundo Bange (1992)	19

### **Índice de quadros**

Quadro 1: A Competência de Comunicação segundo Andrade & Araújo e Sá (1992)	24
Quadro 2: Alguns tipos de expressão e interação orais, segundo Pinilla Gómez (2010)	27
Quadro 3: Plano de intervenção	37
Quadro 4: Fases do projeto de intervenção	53
Quadro 5: Objetivos e questões do questionário inicial	56
Quadro 6: Objetivos e questões dos questionários de auto-avaliação	57
Quadro 7: Objetivos e questões do questionário final	58
Quadro 8: Pergunta 3 - 3. Que atividades preferes nas aulas?	62

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Pergunta 1 do questionário inicial - Preferência dos alunos relativamente às formas de trabalhar	50
Gráfico 2: Pergunta 3 do questionário inicial – “Que atividades preferes nas aulas?”	50
Gráfico 3: Pergunta 8 do questionário inicial – “Ao nível da interação oral, sentes dificuldades quando te queres expressar em espanhol? Justifica”	61
Gráfico 4: Pergunta 4 do questionário inicial “Já realizaste atividades de interação oral	62
Gráfico 5: Pergunta 5 do questionário inicial “Podes dar exemplo(s)?”	63
Gráfico 6: Pergunta 6 do questionário de auto-avaliação: “Gostaste de realizar estas atividades de interação oral? Justifica”	63
Gráfico 7: Pergunta 6 do questionário de auto-avaliação – “Justificação”	64
Gráfico 8: Pergunta 7 do questionário final “Que tipo de atividade consideras	64

mais eficiente para o desenvolvimento da interação oral?”

Gráficos 9, 10 e 11: Pergunta 5 dos três questionários de autoavaliação – “¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que has realizado?” 66

Gráfico 12: Pergunta 1 do questionário final: “Ao longo das atividades de interação oral realizadas como foste evoluindo? Explica” 69

Gráficos 13 e 14: Pergunta 2 do questionário final: “As atividades de interação oral permitiram-te...” 69

Gráfico 15: Pergunta 6 do questionário final: “Das atividades realizadas, que atividade(s) de interação oral consideras lúdica?” 71

### **Lista de abreviaturas**

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

PES – Prática de Ensino Supervisionada

LE – Língua Estrangeira

IO – Interação Oral

AC - Abordagem Comunicativa

CC – Competência Comunicativa

CNV – Comunicação Não Verbal

AE - Agrupamento de Escolas

PE - Projeto Educativo

## **Anexos**

Anexo 1: Planificação da Unidade didática 9 ¡Vamos de compras!

Anexo 2: Questionário Inicial

Anexo 3: Questionário de autoavaliação

Anexo 4: Exemplo de registo escrito de reflexão pós-aula

Anexo 5: Questionário Final

Anexo 6: Exemplo de uma das oito grelhas de observação de aulas e notas de campo

Anexo 7: Plano de aula do dia 26/04

Anexo 8: Plano de aula do dia 12/05

Anexo 9: Plano de aula do dia 21/05

## **Introdução**

Como o afirmou Aristóteles, *o Homem é um animal social* que ao invés dos outros seres vivos tem a capacidade de raciocinar e de comunicar, interagindo e falando com os seus semelhantes. Esta interação com os seus pares é primordial para a sua evolução física e psíquica. Para além disso, ao crescer numa sociedade específica, para além de adquirir uma determinada língua, irá também interiorizar uma série de noções abstratas subjacentes à mesma, tal como a cultura, potenciadoras de um uso eficaz da língua. Com a evolução da sociedade, o ensino da língua estrangeira teve que integrar estes conceitos culturais, para que se conseguisse formar o aluno para uma comunicação e interação intercultural eficientes, tanto verbal como não verbal.

A partir dos meados do século XX, emergiu o setor terciário, com isso a mundialização e a noção de “aldeia global”, uma aldeia na qual as fronteiras terrestres já não são um obstáculo à comunicação. Em paralelo, e com os avanços tecnológicos, tornou-se muito fácil estar em contacto com pessoas de todo o mundo, sendo imprescindível, hoje em dia, saber falar línguas estrangeiras, para se mover dentro desta realidade multicultural e para se tornar competitivo num mercado de trabalho cada vez mais exigente, seletivo e versátil. O ensino das línguas estrangeiras também evoluiu, de forma a poder responder às exigências deste mercado, dando-se ênfase à comunicação, à cultura do país da língua meta e ao uso da mesma, para que se conseguisse acerrar o mais possível à realidade, e para munir os discentes de ferramentas linguísticas, culturais e estratégicas que lhes permitirão interagir e tornar-se um cidadão do mundo.

A partir dos finais dos anos 60, apareceu o método comunicativo, cujo objetivo, como o define o *Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual Cervantes*, é “desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna.” Pretende-se, com este método, que o ensino de uma língua estrangeira não assente só na competência linguística, mas também num contexto que pretende simular a realidade social. Deste modo, os discentes apercebem-se da importância e da utilidade de saber línguas. Para tal, é essencial criar, dentro da sala de aulas, momentos que fomentem a prática da oralidade e da interação oral entre os vários elementos da turma, isto é, professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos.

No entanto, e apesar de no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) se dar particular relevância à oralidade, esta está quase inexistente nos manuais escolares, como é o exemplo do manual adotado pelo Agrupamento de Escolas onde estou a

realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), no 10.º ano, na disciplina de Espanhol, intitulado *Endirecto.com 1*. Foi a partir desta constatação empírica, enquanto docente que trabalha com este manual, que decidi desenvolver o meu relatório final, no tema da interação oral, em contexto de sala de aula.

Mas então, o que é a interação oral? Qual é o seu lugar nos documentos de referência, como por exemplo no QECR? Que estratégias implementar para a prática da mesma? Qual é a relação entre comunicação e interação oral? Como criar um ambiente potenciador para o desenvolvimento da mesma? Será o lúdico uma pista possível?

São estas as perguntas às quais pretendo dar alguns elementos de resposta, sustentando os meus argumentos em vários autores, demonstrando o papel crucial da interação oral nos documentos reguladores, apresentando os benefícios da interação oral para a aprendizagem de uma LE, propondo estratégias e atividades que a promovam dentro da sala de aula e explicando a importância do desenvolvimento de um ambiente potenciador à prática da mesma, expondo para tal os benefícios do lúdico.

Após responder a estas perguntas no primeiro capítulo, que corresponde ao enquadramento teórico, irei, no segundo capítulo, apresentar o plano de intervenção, as opções metodológicas privilegiadas, a turma de 10.º ano de espanhol iniciação na qual implementei o projeto de intervenção, caracterizando o seu macrocontexto e o contexto turma. Seguidamente, irei centrar-me no projeto de intervenção, sintetizando-o, apresentando os instrumentos de recolha de dados, as estratégias e atividades desenvolvidas e os procedimentos de análise.

Irei também apresentar e analisar os dados recolhidos, retirando conclusões sobre os resultados obtidos e apresentando, finalmente, as limitações deste estudo.

## **PARTE I**

### **Capítulo I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Nesta primeira parte do meu relatório final, irei centrar-me no tema da interação oral, definindo-a e explicitando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, abordando, também, o tema do lúdico como ferramenta potenciadora da interação oral.

#### **1. A interação oral: da sua definição à sua implementação na aula de língua estrangeira**

O processo de ensino-aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atividades linguísticas orais e escritas e pela criação de um ambiente de confiança entre os diversos elementos da turma: docente-discentes/discentes-discentes.

Willis (1996) refere que:

“to create an effective learning environment in the classroom, we need to meet three essential conditions: the provision of exposure to the target language; the provision of opportunities for learners to the target language for real communication and the provision of motivation for learners to engage in the learning process.” (p. 20)

É, portanto, essencial recriar essas três condições: exposição a e uso da língua e motivação, criando um ambiente potenciador da aprendizagem, no qual os alunos se sentem em confiança para expressar-se sem medo de errar e para expor as suas dúvidas, criando também situações genuínas de uso da língua, sendo uma delas a interação oral, tema que pretendo desenvolver. Primeiro, é importante defini-la e é o que vou fazer de seguida.

##### **1.1 Definição do objeto de estudo: a interação oral**

Bygate (1987) definiu a “interaction skill” como sendo [...] “the skill of using knowledge and basic motor-perception skills to achieve communication. [...] Interaction skills involve the ability to use language in order to satisfy particular demands” (p. 6).

Este skill permite, primeiro, a construção da identidade do eu, sendo esta influenciada pelo contexto e sociedade na qual o sujeito interage, e segundo, manifestar e projetar esta mesma identidade e a sua visão do mundo, através do discurso, das ideias e argumentos, desenvolvidos pelo mesmo, sendo essencial, nesta medida e em contexto

educativo, desenvolver a interação oral na aula de Língua Estrangeira (LE). Mas então, o que é e como funciona a interação oral?

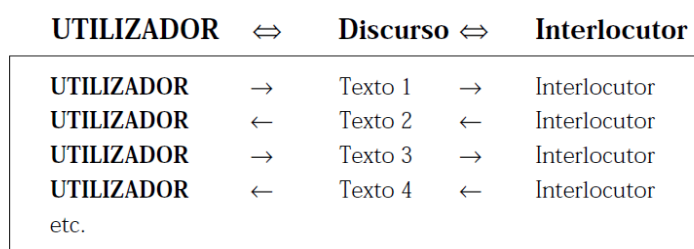
A interação oral (IO) é “una actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual Cervantes). Pressupõe a presença de pelo menos um emissor e um recetor, que interagem alternadamente. É considerada um ato linguístico-comunicativo entre dois ou vários interlocutores, que intervêm sucessivamente, podendo, no entanto, por vezes sobrepor-se, quando dois ou mais interlocutores intervêm ao mesmo tempo. É um processo conversacional entre emissor e recetor, que envolve um princípio de negociação e a tomada de decisões: “interaction skills involve making decisions about communication, such as: what to say, how to say it, and whether to develop it, in accordance with one’s intentions, while maintaining the desired relations with others” (Bygate, 1987, p. 6). Implica, portanto, a receção de enunciados aos quais se responde, de forma a continuar a conversação, sendo que os papéis vão-se alternando à medida que a interação se desenvolve, o recetor tornando-se revezadamente emissor e vice-versa (cf. Figura 1, mais abaixo). Enquanto o ouvinte vai inteirando-se da mensagem que lhe está a ser transmitida, prevendo o final da mesma, vai, simultaneamente, preparando a sua própria resposta e assim sucessivamente, sendo este processo fundamental na comunicação.

No entanto, este modelo que apresenta a comunicação como um simples vector de mensagens que são sucessivamente codificados e decodificados não é suficiente para explicar os diversos mecanismos da comunicação e da IO, a qual também passa por outros meios. De facto, “l’on ne peut interpréter ce qui est dit qu’en le complétant par ce qui est laissé implicite et en ayant recours au contexte et à la situation” (Arditty, 2003, p. 24). Há, portanto, uma necessidade de tentar compreender as inferências, as quais não são sempre ilocutórias. Por exemplo, um simples gesto pode querer dizer muito, como vai-te embora, vem, olha para quem vem aí, etc., dependendo do gesto que se faz, do contexto em geral e da comunidade sociocultural na qual nos inserimos. É também possível interagir deixando frases por acabar sem que essas deixem de ter sentido, na medida em que adquirem significado de acordo com o contexto em que são formuladas e as vivências partilhadas dos seus locutores. Assim, ao interagir podemos referir-nos a situações ou pessoas sem que haja a necessidade de contextualiza-las, uma vez que mobilizamos conhecimentos partilhados dos interatantes, os quais partilham

uma co-responsabilidade sobre a mensagem (Arditty, 2003, p. 25). Todos estes fatores irão condicionar a interação cuja evolução é sempre imprevisível, uma conversa amigável podendo transformar-se, por exemplo, em disputa.

Para além da compreensão dos enunciados formulados pelos interlocutores e das suas inferências, é também essencial que exista, entre eles, vontade de comunicar, ou seja, envolvimento, o que pressupõe motivação, empatia, cooperação e reciprocidade. Sem estas dimensões relacionais e afetivas, o fracasso comunicativo pode tornar-se uma inevitabilidade.

No QECR (2001), a IO também ocupa um lugar importante na medida em que um dos objetivos da IO é “facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes” (p. 20). A IO é representada da seguinte forma neste documento (QECR, 2001, p.143):



**Figura 1: A interação oral segundo o QECR (2001)**

Este esquema representa as várias fases que explicitamos mais acima. Nele se evidencia que “as estratégias de receção e de produção são constantemente utilizadas durante a interacção” (QECR, 2001, p. 112), o que significa que na aprendizagem de uma LE a IO permite desenvolver várias destrezas ao mesmo tempo, nomeadamente, a compreensão auditiva e a produção oral, assim como permite um *input* linguístico considerável que se torna mais fácil de entender graças ao contexto no qual se insere.

A esfera social também é intrínseca à IO, visto que “a necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reação a essa situação” (QECR, 2001, p. 75). A IO é indissociável do ensino de LE, visto que a aquisição da língua meta também pressupõe a aprendizagem sociolinguística da mesma, que permitirá ao aluno interagir adequadamente e de forma espontânea em diversos contextos.

A IO pressupõe a construção conjunta “de um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (QECR, 2001, p. 112). Para que este processo se torne eficaz, é necessário desenvolver várias estratégias comunicativas e de IO, as quais passo a explicar.



## **1.2 As estratégias comunicativas e metacognitivas de IO**

São várias as estratégias que podem ser utilizadas pelo sujeito de forma a manter ou orientar a conversação, persuadir o seu interlocutor e comunicar de forma eficiente e fazer-se entender.

As estratégias são,

“um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais” (QECR, 2001, p. 90).

As pessoas quando comunicam têm ao seu dispor várias estratégias que podem mobilizar. Isto é particularmente verdade quando a comunicação se faz com pessoas que estão a aprender uma LE, ou com pessoas que estão a interagir mas cujas línguas maternas são distintas. O importante nessas situações de comunicação exolingue não é produzir frases idênticas às de um falante nativo, mas sim transmitir mensagens orais claras e entendíveis para o ouvinte e vice-versa, o que se torna mais fácil quando o falante possui um elenco variado de estratégias comunicativas e metacognitivas.

O QECR (2001) descreve as estratégias como sendo “charneiras entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (actividades comunicativas)” (p. 51), propondo o uso de estratégias de comunicação, aliadas da produção oral e da IO, através da aplicação das seguintes estratégias metacognitivas:

- “planeamento prévio” do que pretende dizer;
- “execução”, compensando as possíveis falhas linguísticas pela utilização de outros recursos como a adjetivação, paráfrase, estratégias compensatórias, que iremos explicar mais abaixo;
- “controlo”: o sujeito controla e avalia o resultado do seu discurso através das reações do interlocutor;
- “remediação”, refere-se a autocorreção, podendo o locutor pedir ajuda se necessário ou procedendo diretamente a ajustes, de modo a esclarecer dúvidas. (idem, p. 90)

Aquando da execução, é necessário o uso de estratégias de êxito que um interlocutor irá utilizar quando tem vontade de interagir, apresentando uma atitude

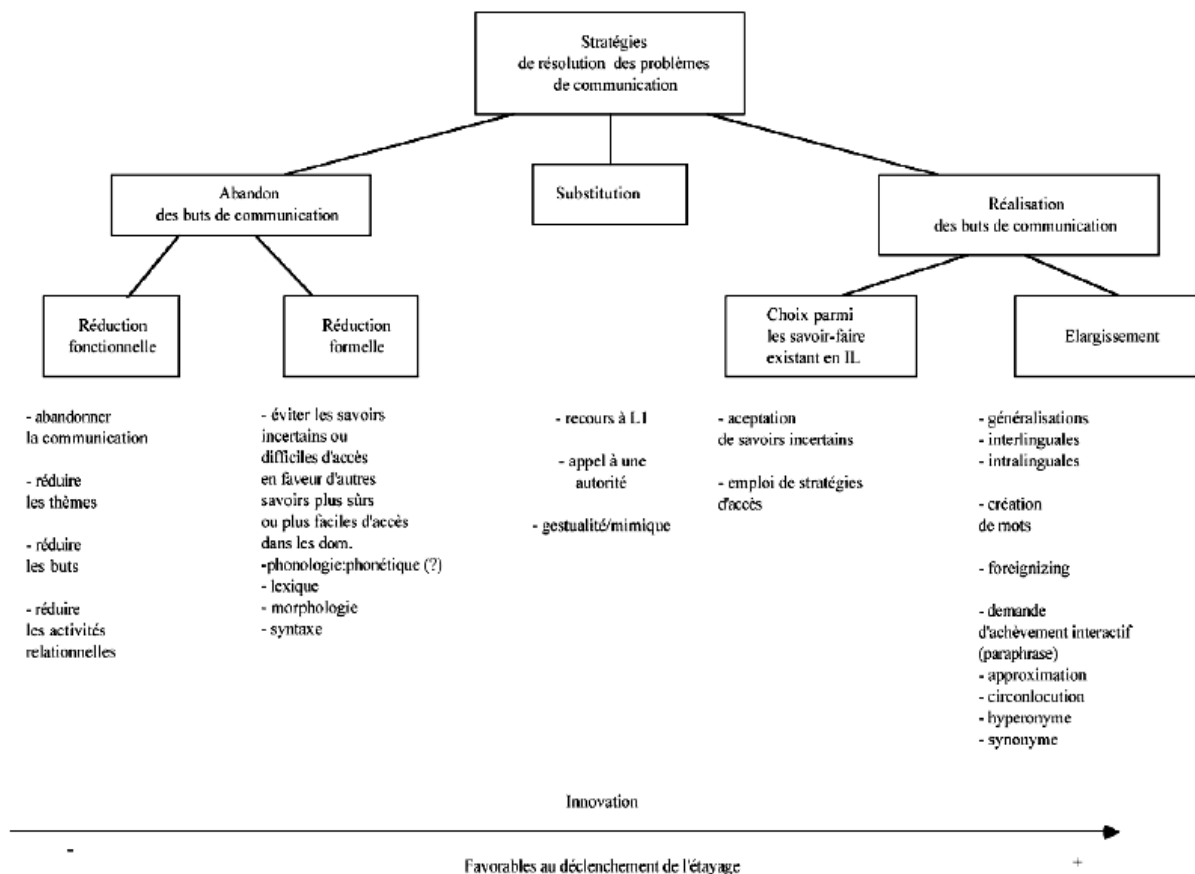
positiva, e que o levam a utilizar vários recursos, fazendo os possíveis para que as mensagens que quer transmitir sejam entendidas, comprovando o mesmo através das reações do ouvinte. Essas estratégias são denominadas estratégias compensatórias por Oxford (1990), e incluem:

- “Guessing intelligently:”, o interlocutor recorre a estas estratégias para entender o que o locutor diz, recorrendo as seguintes estratégias:
  - ✓ “Using linguistic clues”: são “pistas” linguísticas que o recetor utiliza, fazendo conexões entre o vocabulário das línguas que conhece de forma a perceber o significado de novas palavras da LE;
  - ✓ “Using other clues”: são “pistas” não linguísticas que o recetor utiliza interpretando o que é dito através do contexto sociocultural ou da LNV utilizada pelo locutor;
- “Overcoming limitations in speaking and writing”, as quais são utilizadas para compensar lacunas linguísticas ou falhas na comunicação:
  - ✓ “Switching to the mother tongue”, recorrendo, portanto, à língua materna durante o discurso em LE na expectativa de ser entendido;
  - ✓ “Guetting help”, hesitando ou pedindo diretamente ajuda ao interlocutor;
  - ✓ “Using mime or gesture”, utilizando a mímica ou os gestos para transmitir significado;
  - ✓ “Avoiding Communication Partially or Totally”, estratégias que implicam a antecipação de dificuldades, evitando determinados temas, expressões ou até abandonando a comunicação;
  - ✓ “Selecting the topic”, o locutor escolhe um determinado tema para poder dirigir a comunicação, de forma a ter a certeza de que possui uma bagagem linguística suficiente para conversar;
  - ✓ “Adjusting or approximating the message”, alterando a mensagem, omitindo alguma

informação, simplificando o que é dito, utilizando vocabulário aproximativo que tem quase o mesmo significado do que a palavra pretendida;

- ✓ “Coining a word”, que significa criar uma nova palavra juntando várias na língua meta, com um sentido próximo do pretendido: por exemplo, criando a palavra “airball” com a intenção de dizer “balloon”;
- ✓ “Using a circumlocution or Synonym”, parafraseando ou utilizando sinónimos. (p. 19)

Bange (1992, p. 5) refere as seguintes estratégias de comunicação, que permitem resolver problemas de planificação e de execução:



**Figura 2: As estratégias de comunicação segundo Bange (1992)**

Por um lado, as estratégias de redução e de evitamento têm por objetivo o abandono da comunicação e são, portanto, estratégias que não favorecem a aprendizagem. Por outro lado, o recurso às estratégias de substituição e de realização permite ultrapassar obstáculos que possam surgir aquando da comunicação e são consideradas “des

stratégies d'acceptation des risques, d'acceptation de la faute et de sollicitation d'aide, (...) en vue de favoriser l'épanouissement de la communication" (Bange, 1992, p. 6). Estas últimas estratégias são consideradas estratégias de "maîtrise" (idem, p. 9) e são primordiais na aprendizagem de uma LE porque têm como intuito ultrapassar barreiras comunicacionais e alargar os conhecimentos e as competências interacionais dos alunos.

Existe, portanto, uma multiplicidade de estratégias que o aluno de LE tem ao seu alcance, que lhe permite comunicar de forma mais ou menos eficiente e ultrapassar as dificuldades que possam surgir, sempre que ele apresente uma postura positiva, não só perante a aprendizagem, mas também, perante a comunicação verbal, ultrapassando neste caso barreiras afetivas, como o medo de errar ou de não conseguir formular as suas ideias. No entanto, a comunicação não se restringe à linguagem verbal, mas engloba também a linguagem não verbal, na qual irei focar-me seguidamente, a qual reforça a comunicação interpessoal.

### **1.3 As estratégias não verbais de IO**

A comunicação não verbal (CNV) é uma ferramenta da qual, em aula de LE, o professor pode usar e abusar para ajudar os seus discentes a compreender o que está a dizer, assim como a podem mobilizar os próprios alunos quando estão a comunicar em LE. Para além de facilitar a transmissão de mensagens orais, é também muitas vezes utilizada sem que o próprio falante se dê conta e diz mais sobre nós do que imaginamos.

A CNV é uma estratégia que pode ser utilizada como transmissora de significado e uma ferramenta facilitadora da comunicação. O QECR (2001) refere duas categorias de CNV, que dissociam "os gestos e as ações" do "comportamento paralinguístico" (p. 130).

A primeira categoria, que diz respeito aos *gestos e às ações*, categoria indissociável das actividades linguísticas, na medida em que as acompanha, é constituída por:

- "Indicação/Apontar;
- Demonstração;
- Ações claramente observáveis." (p. 131)

Quanto ao "comportamento paralinguístico" (QECR, 2001, p. 131), ele próprio veiculador de significado, inclui:

- "A linguagem corporal", a qual engloba "os gestos, as expressões faciais, a postura, o contacto visual, o contacto corporal e a proximidade" e tem a

ver com aspectos inerentes à cultura de uma sociedade, sendo que difere de país para país;

- “O uso de sons orais extralinguísticos” – como “ai”, “para exprimir a dor”;
- “Os traços prosódicos: qualidade da voz, tom, volume ou intensidade, duração ou insistência”, sendo que a conjugação de vários destes traços permite criar vários efeitos paralinguísticos. (p. 131-132)

As estratégias de CNV são, portanto, um aliado da comunicação e da IO, ajudando o sujeito na transmissão de significados, podendo ser utilizadas aquando da linguagem verbal ou até para substituí-la. A linguagem não verbal também é indissociável da língua e da cultura de um país, visto que é constituída por signos paralinguísticos e culturais que são o reflexo dos hábitos e costumes de um povo, tal como o afirma Cestero (2006): “la comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, por tanto se incluyen dentro de ella los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal.” (p.57)

A CNV é um aspeto a não menosprezar por representar um trunfo, no momento de falar, e por também ser o reflexo do estado psicológico do indivíduo. O professor tem que ter particular atenção na sua CNV, de forma a transmitir um clima emocional positivo, sendo que o seu sorriso, a sua alegria, o seu bom humor, por exemplo, propiciam uma atmosfera favorável à aprendizagem, na qual os discentes se sentem em confiança, com vontade de aprender, progredir e interagir.

#### **1.4 As estratégias afetivas**

Para que os alunos se sintam à vontade para falar na língua meta, nas aulas de LE, é necessário implementar estratégias que promovam o bem-estar na sala de aula, assim como a autoestima do aluno. Oxford (1990) refere a importância de mobilizar estratégias afetivas que irão ajudar no controlo das emoções e das atitudes, promovendo a motivação e o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmo. Para tal é essencial:

- Reduzir a ansiedade, utilizando por exemplo estratégias de relaxação e de respiração, música ou até o riso;
- Autoencorajar, o professor recorrendo ao reforço positivo, incentivando o aprendente a arriscar de forma inteligente e usando a autorrecompensa;

- Controlar a emotividade, tendo em atenção os sinais do corpo, utilizando uma lista de verificação, escrevendo um diário e partilhando as suas emoções com alguém. (Oxford, 1990, p.143)

Recorrer à estas estratégias pode representar uma mais-valia para a aprendizagem na medida em que se reforçam os “fatores afetivos” como:

- “a autoestima”, a qual está diretamente ligada às estratégias de autoencorajamento;
- “o envolvimento e a motivação”, o que pressupõe empenho por parte do aprendente, mais fácil de obter quando se sente motivado, por as tarefas propostas serem do seu interesse e utilidade, e, também, graças às pressões que o podem incentivar a realizar as mesmas com sucesso, para, por exemplo, ganhar uma competição;
- “o estado geral” do aprendente, o qual também influencia o seu desempenho, visto que se ele estiver cansado ou stressado, não estará predisposto a aprender, daí a importância de desenvolver rotinas sãs e de crescer num ambiente saudável;
- “a atitude”: o discente tem de ter uma mente aberta de forma a poder aceitar as diferenças socioculturais de outros países e compreendê-las, construindo “pontes” entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, o que lhe permitirá compreender e interagir melhor, sendo capaz de solucionar, por exemplo, mal-entendidos interculturais. (QECR, 2001, p. 222-223)

A postura do aprendente perante a aprendizagem é primordial para que esteja disposto a aprender e para que desenvolva atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE e de uma nova cultura, e em relação à valorização e integração da diferença, o que lhe permitirá alargar os seus horizontes e comunicar dentro de diversos contextos, construindo assim uma competência comunicativa, assim como inter-relações entre as diversas línguas que possui e que o ajudarão a interagir com o mundo.

## **2. A competência comunicativa e a IO**

Sempre houve a necessidade de aprender e de comunicar em LE, de forma a poder solucionar problemas de foro social, político, económico ou até militar. Como referido por de Pietro (1990, citado em Araújo e Sá, 1996, p. 34), esta comunicação,

“tem em si uma natureza profundamente interativa”. Agora que já referi o que é e como desenvolver a IO, vou tentar explicitar qual é a sua relação com a competência comunicativa, de forma a entender o papel que o professor e o aluno têm que assumir para o desenvolvimento da competência comunicativa, e, concomitantemente, da IO. O objetivo é, portanto, de as desenvolver, pondo em prática atividades que promovam a melhoria do processo de aprendizagem dos discentes.

Nesta segunda parte, tentarei demonstrar a importância da IO dentro da abordagem comunicativa e, mais especificamente, do enfoque por tarefas, que está na base do método de ensino utilizado na minha PES.

## **2.1 Da abordagem comunicativa ao enfoque por tarefas**

A abordagem comunicativa (AC) tem por base a comunicação e é desenvolvida através do uso de materiais autênticos e de atividades que pretendem acercar-se o mais possível à realidade. Privilegia-se o desenvolvimento de competências gerais de comunicação e a iniciativa comunicacional do aprendente. A AC tem como objetivo final a “aquisição de competências, saberes e atitudes através da língua estrangeira, novo instrumento de comunicação” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 20).

### **2.1.1 A competência comunicativa**

A competência comunicativa (CC) é a capacidade de produzir e entender enunciados em situações de interação e envolve, entre outras, a competência linguística. O domínio da competência linguística é fulcral na aprendizagem da LE, porque sem ele e de todas as competências inerentes à mesma (isto é, da competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica) seria impossível conseguir comunicar na língua meta. Porém, só o domínio da mesma não é suficiente num contexto real, na sociedade. De facto, existe, para além das regras linguísticas, também uma série de convenções, regras sociais e de “delicadeza” (QECR, 2001, p. 82) que são imprescindíveis dominar para não ocorrerem problemas na comunicação, e que dizem respeito às competências sociolinguísticas. Além disso, é também importante adquirir competências pragmáticas, isto é, competências discursivas e funcionais, de modo a conseguir estruturar o seu raciocínio, para poder transmitir informações, tanto na oralidade como na escrita, organizadas e claras, assim como, recorrer à estratégias diversificadas, como por exemplo à linguagem não verbal (ver atrás), para colmatar

insuficiências linguísticas, ou outras, durante a interação verbal. É essencial dominar tudo isso para comunicar de forma eficiente com as várias realidades envolventes.

A CC, como definido por Andrade e Araújo e Sá (1992, p. 42), engloba as seguintes competências:

COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO	
<b>“Linguística</b>	Conhecimentos e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintáticos, etc., do sistema de língua.
<b>Discursiva</b>	Apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação.
<b>Referencial</b>	Conhecimento do mundo, seus objetos e relações.
<b>Pragmática</b>	Conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas.
<b>Sociocultural</b>	Conhecimento das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, leis, hábitos que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.
<b>Estratégica</b>	Capacidade que o falante em situação de comunicação tem de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores, escolhendo a melhor forma de se defender ou de alcançar os seus intentos comunicativos (ex: códigos gestuais.)”

**Quadro 1- A Competência de Comunicação segundo Andrade & Araújo e Sá (1992)**

Existe uma estreita relação entre a IO e a comunicação uma vez que “aprender a interagir [...] inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância a interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação” (QECR, 2001, p. 36).

No entanto, neste quadro não está presente a noção de afeto e de motivação que são essenciais para a aquisição de uma LE. Vieira & Moreira (1993, p. 51) definem a CC tendo em conta as competências supracitadas, mas adicionando a competência social, a qual integra uma dimensão afetiva, que se traduz pela capacidade de comunicar com os outros e pelo desejo de interagir, tendo em conta a motivação e a autocofiança, entre outros. É, portanto, essencial usar todas estas competências aquando da comunicação, para que o discurso seja claro e compreensível para o ouvinte, isto porque “a competência comunicativa permite a interação com os outros, com precisão, clareza, coerência, eficácia e adequação” (Monteiro, Viana, Moreira, Bastos, 2013, pp. 112-113).

A CC está na base do ensino dos nossos dias, assim como do enfoque por tarefas. Criar momentos potenciadores da IO, concebendo e simulando espaços de



comunicação real em contexto de sala de aula, é primordial, desenvolvendo-se, para tal, um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no enfoque por tarefas, que passo a apresentar, de forma a perceber como irá ajudar no desenvolvimento do nosso objetivo final.

### **2.1.2 O enfoque por tarefas**

O enfoque por tarefas surgiu na década de 80, com Prabhu (1987), o qual acreditava que através da focalização do aluno em produzir tarefas, e não na língua em si, se conseguia aprender mais eficientemente. Tem como intuito ensinar a LE através de tarefas que fomentem o uso da língua de forma contextualizada, que garantam a comunicação real e portanto a IO, desenvolvendo-se situações de comunicação autênticas dentro da sala de aulas.

O enfoque por tarefas promove um ensino orientado para a ação e a comunicação, o trabalho colaborativo e uma aprendizagem significativa, tentando recriar contextos reais. Visa o uso da língua para a transmissão de mensagens com significado, sem que seja fundamental a precisão linguística, tal como referido por Ellis (2003): “learners need the opportunity to practise language in the same conditions that apply in real-life situations – in communication, where their primary focus is on message conveyance rather than linguistic accuracy.” (p. 113)

O ensino é feito de forma dedutiva e indutiva, no qual se realiza várias tarefas comunicativas, ditas “tarefas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final)” (Diccionario de términos clave de ELE do Centro Virtual Cervantes), que irão levar à execução de uma tarefa final que englobe o aprendido anteriormente. É a partir destas tarefas finais que são preparados os objetivos, os conteúdos programáticos, a metodologia, as tarefas intermédias e a avaliação, tarefas finais que também fomentam a colaboração e a interação, dado que “las tareas también hacen hincapié en la importancia de la colaboración entre alumnos en todos los niveles de su interacción: el comunicativo, el metacomunicativo e el metacognitivo” (Martín, 2004, p. 26).

O manual adotado no Agrupamento de Escolas Templários segue estas diretrizes, na medida em que as diversas atividades de cada unidade implicam a realização de uma tarefa final. No entanto, a prática da oralidade é quase inexistente, o que significa que o manual não responde a uma das metas principais do enfoque por

tarefas, apresentando poucas simulações de situações reais a desenvolver. Por isso, é essencial que o professor utilize o manual de forma eficiente, analisando-o com rigor, de modo a poder colmatar as possíveis falhas do mesmo. Assim, e como acredito que a IO é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE, serão desenvolvidas atividades, ao longo do ano, que potenciem esta interação entre os vários elementos da turma e que passo a citar no ponto seguinte.

## **2.2. As tipologias de IO**

No contexto de sala de aula, são dois os tipos de IO que existem. O primeiro é didático e desenvolve-se entre o professor e os discentes e o segundo é de tipo conversacional, sendo que ocorre entre os aprendentes da LE (Bigot, 1996, p. 6). A interação didática permite ao professor desenvolver simultaneamente várias tarefas como as de “modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme. (idem, p. 6).

Quanto à interação conversacional, ela permite que os discentes pratiquem a comunicação exolingue entre dois locutores não nativos. Para desenvolver este tipo de interação, é importante que os estudantes de uma LE estejam conscientes do funcionamento da IO e dos diferentes códigos sociais subjacentes à mesma para que consigam comunicar de forma eficiente. Para além de saber utilizar as estratégias e competências explicitadas anteriormente, é essencial pô-las em prática, implementando atividades que promovam a IO, porque é através da prática que os discentes irão desenvolver habilidades que lhes permitirão solucionar problemas comunicativos imprevisíveis. Bygate (1987) propõe as seguintes atividades:

- “formal committee-type meetings;
- public meetings;
- debates;
- informal chat with a friend;
- service encounters;
- social interaction;
- oral presentations;
- informal discussion;
- informal planning and decision-making;

- game-playing.” (p.35)

Desenvolver este tipo de atividades é essencial, de forma a habituar os alunos a perceberem as diferentes implicações da IO e para que se sintam cada vez mais confiantes, no momento de falar, desenvolvendo inconscientemente estratégias de IO ao assimilarem e adquirirem a LE, que lhes permitirão enfrentar problemas comunicativos e solucioná-los mais facilmente.

Pinilla Gómez (2010, pp. 100-101) propõe sete tipos de expressão e IO, sendo as que pressupõem a prática da oralidade num processo dual, as seguintes:

DIÁLOGOS: “queremos compartilhar”	O diálogo corresponde, por regra geral, à conversação.
ENTREVISTAS Y ENCUESTAS: “queremos responder”	Este tipo de atividade tem como intuito preparar o estudante a reagir apropriadamente perante uma pergunta, existindo para tal papéis definidos: o do entrevistador e do entrevistado.
CONVERSACIONES TELEFÓNICAS: “no quiero colgar”,	Trata-se de interação telefónica que tem que ver com rotinas diárias ou laborais.
DEBATES: “queremos discutir”	Os debates, em contexto de sala de aulas, pressupõem uma preparação prévia, na qual se desenvolve uma série de técnicas argumentativas: <i>opinar, ejemplificar, argumentar, rebatir, tomar -o arrebatar- la palabra, y retomarla cuando te la quitan</i> . Este tipo de atividade é utilizado quando os alunos já possuem um certo nível linguístico.

#### **Quadro 2: Alguns tipos de expressão e IO, segundo Pinilla Gómez (2010)**

Durante a minha PES, tentei, implementar este tipo de atividades por, como referido anteriormente, acreditar que a prática da CC e da oralidade, e mais especificamente da IO, ser primordial para o desenvolvimento e a aquisição de uma LE.

### **2.3 O papel do professor e do aluno na promoção da IO**

O professor sempre teve um papel essencial na sociedade, na educação e na aprendizagem dos cidadãos de amanhã, através da tarefa de ensinar. Com o novo panorama educativo orientado para a ação, no qual a língua é doravante vista como vetor de comunicação e de interação social, o papel do professor e do aluno modificou-se. Assim, o ensino, hoje em dia, é centrado no aluno, na sua aprendizagem e evolução, o professor assumindo mais um papel de observador e de guia. Apesar das aparências, isto não significa que não desenvolve um papel crucial para o desenvolvimento das competências dos discentes, bem pelo contrário, devendo ter uma maior e melhor preparação profissional, visto que tem que atualizar constantemente os seus saberes e

estratégias, de forma a poder responder às necessidades e particularidades dos seus discentes, pois o professor tem que possuir “obrigatoriamente conhecimentos práticos e teóricos de vária índole, construídos em função da resolução dos problemas sempre imprevistos e quotidianos do terreno em que actua” (Andrade, Araújo e Sá, 1992, p. 241).

Como afirmado por Fernández (2003), “el profesor deja de ser la enciclopedia, el controlador, el juez para ser la persona que está atenta a las necesidades de sus alumnos, que motiva, suscita, da pistas.” (p. 22) Assim, o professor tem primeiro que estabelecer uma relação de qualidade, sendo mais próximo dos seus alunos, para fomentar um trabalho colaborativo entre ambas as partes. O professor tem um papel duplo na medida em que tem que desenvolver “des stratégies de soutien aux processus d’acquisition des apprenants” (Bange, 1992, p. 11), apoiando sempre os discentes na aprendizagem, e “des stratégies d’optimisation des processus d’acquisition des apprenants” (idem, p. 12), permitindo ao aluno desenvolver processo de aquisição dentro da sua zona de desenvolvimento proximal. Para tal o docente tem que:

- “(a) mettre l’élève en position de devenir un « candidat-apprenant » ;
- (b) donner à l’apprenant des buts de communication qu’il désire réaliser ;
- (c) inciter l’apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication” (ibidem, 1992, p. 12), estratégias explicitadas no ponto 1.3 deste relatório.

O aluno também tem que ter claros os objetivos de aprendizagem para entender a sua utilidade e sentir-se motivado, como referido por Fernández (2003): “los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos y relacionarse con su mundo de experiencias, para, así, poder integrarlas y reestructurarlas en un proceso constructivo y lleno de sentido.” (p. 21)

Com a abordagem comunicativa e o enfoque por tarefas o aluno passa a ser agente da sua aprendizagem. Por isso, é essencial centrar as estratégias de ensino/aprendizagem na promoção do seu papel ativo e participativo, a fim de que sinta a sua corresponsabilidade na construção do seu processo de conhecimento e estabeleça uma relação pedagógica baseada no princípio de aprender a aprender e na reciprocidade de responsabilidades. Neste sentido, o professor também tem que promover a interação aluno/professor, professor/aluno, potenciando momentos “d’échanges d’adaptation sollicitée par les apprenants” (Araújo e Sá, 1993, p. 252). Estas trocas são sinal de um

investimento e interesse demonstrado pelo aluno em perceber os mecanismos da LE e devem por isso ser fomentadas pelo professor que tem, do ponto de vista interativo, que partilhar o seu poder com o aluno, dialogar com o mesmo sobre a tarefa de aprender e como fazê-lo, explicar-lhe a importância de implicar-se no processo de aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de solicitar, intervir ou propor, e desenvolver uma metodologia na qual o discente é corresponsável pelas decisões pedagógico-didáticas (idem, p.264). Para além disso, é nestas trocas que o professor desenvolve estratégias de “étayage” (Bange, 1996, p. 4), acompanhando os seus alunos nos seus processos de aprendizagem.

A promoção da IO professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno desenvolve, portanto, esse papel ativo do aprendente, promovendo um uso da língua viva e em movimento, fomentando ambientes interativos, de abertura ao diálogo e à ação, assim como, uma interação cooperativa facilitadora de um enriquecimento e conhecimento mútuo.

#### **2.4 O papel da IO para a aprendizagem de uma LE**

A aquisição de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é fundamental para a construção e o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Ela é o fruto das interações sociais com parceiros competentes e representa um meio para atingir objetivos. É pois através da comunicação que se realiza a apropriação de uma língua, “c’est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde” (Bange, 1992, p.1-2).

Na aula de LE, a comunicação exolingue, através da qual se processa a aprendizagem da língua, é dirigida pelo professor, que guia os seus alunos no processo de aprendizagem, desenvolvendo a CC (explicitada mais acima no quadro 1). Para que esta aprendizagem da LE seja eficiente, é importante promover situações de trocas solicitadas (descritas no ponto anterior), nas quais os alunos colocam as suas dúvidas em relação ao funcionamento da LE, isto porque estas situações favorecem a autonomia, a consciencialização e o compromisso pessoal do aluno no processo de aprendizagem, e promovem um ambiente favorável no qual o aluno não tem medo de expressar as suas dúvidas, as quais, ao serem respondidas, permitem o seu progresso. De facto, graças ao *feedback* do professor, o discente verifica as suas hipóteses e a veracidade das mesmas. A partir destas verificações, o aprendente integra as novas regras na sua interlíngua, que

vai reestruturando, criando novos esquemas, acrescentando informações ou ajustando esquemas já existentes (Bange, 1992, p.9). A aprendizagem é, portanto, fruto de um alargamento da interlíngua, que se torna possível com a comunicação e o uso de “stratégies de maîtrise, qui visent à surmonter les incertitudes ou à élargir les savoir-faire” (ibidem). Assim, o erro faz parte integrante do processo de aprendizagem e não deve ser encarrado pelo discente como um medo de perder a face mas sim como uma tomada de risco que o fará progredir.

O processo de aprendizagem de uma LE está intrinsecamente ligado à IO, a qual tem uma relação direta com a contextualização, isto é, com o entorno social e cultural do indivíduo. No contexto de sala de aula, “le processus de contextualisation-généralisation-décontextualisation nécessite, pour chaque forme et chaque structure du temps, des rencontres, des successions d’approximations, d’essais et d’erreurs, qui aboutiront d’autant mieux qu’elles bénéficieront d’étayage.” (Arditty, 2003, p. 34). Para Bange (1996) e Arditty (2003) existem, portanto, duas condições *sine qua non* para que a interação seja benéfica: na primeira, ela tem que se desenvolver na “zona proximal de desenvolvimento” (Vigotsky, citado por Bange, 1996) do aprendente com a ajuda do professor, e, na segunda, as atividades desenvolvidas nas aulas pelo “tutor” de LE têm que ser propícias ao desenvolvimento da autonomia do discente para que “ce travail interpsychique soit prolongé par un travail solitaire, intrapsychique, d’appropriation, qui pourra aboutir à l’automatisation” (Arditty, 2003, p. 17). É, portanto, essencial que os discentes se tornem agentes da sua aprendizagem e que desenvolvam autonomia, de forma a desenvolver as suas competências em LE.

### **3. O lúdico: uma abordagem potenciadora da IO**

Como vimos até agora, é indiscutível a necessidade de saber falar várias LE, dada a globalização da informação e do mercado de trabalho. Sendo assim, parece um imperativo insistir no uso da LE na sala de aulas. Também referi a importância do desenvolvimento de um ambiente aprazível e de empatia entre os alunos e entre o professor e os discentes. Para além disso, que estratégias podem ser implementadas para desenvolver fatores afetivos positivos? Que tipo de atividades pode contribuir para a promoção de um ambiente que potencie a aprendizagem? Será o lúdico uma solução contra a inibição e outros medos associados à IO? São estas as perguntas às quais me proponho responder neste terceiro capítulo deste enquadramento teórico.

### **3.1 Contextualização do lúdico: definição**

É essencial promover atividades que contribuam para o bem-estar na sala de aula, a vontade de aprender e que contrabalançam a desmotivação que é por vezes demonstrada pelos alunos e é isso que pretendemos fazer através, primeiro do desenvolvimento das estratégias afetivas, explicitadas no ponto anterior, e, também, do lúdico.

O lúdico na educação é utilizado desde os primórdios da Humanidade. Já Platão defendia o uso de atividades lúdicas para a formação do indivíduo, assim como vários autores passando por Arístoles, Platão, Montessori, Piaget, Vigotsky. Mas então o que é o lúdico? Parece primordial explicar este termo que tem um significado muito abrangente e complexo.

O lúdico está relacionado com o jogo e o divertimento e serve para divertir ou dar prazer. É, portanto, algo que se relaciona com jogo, divertimento e a noção de prazer, a qual é muito subjetiva, na medida em que, o que é prazeroso para uma pessoa pode não o ser para outra. No entanto, o que sobressai desta definição são as conotações positivas que todas essas palavras veiculam. Logo, o lúdico é algo que atrai, que motiva, e que, em contexto de sala de aulas, pode quebrar a rotina de atividades mais monótonas e tradicionais, representando vantagens consideráveis.

Para Luckesi, citado por Almeida (2009), o lúdico refere-se a “aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis”. A autora também salienta o facto de o lúdico não ser necessariamente sinónimo de jogo e de brinquedo, por ir muito mais além, e por ser considerado mais uma atitude, uma postura tanto do professor como do aprendente, que pressupõe sensibilidade, empenho e uma mudança interna, isto é afetiva, a qual como vimos anteriormente, é essencial para a promoção da aprendizagem e para despertar interesse e envolvimento do aluno.

Para além disso, é uma abordagem que vai ao encontro dos princípios do enfoque por tarefas, porque, como já foi referido, põe o aluno no centro das atenções e responsabiliza-o pela sua aprendizagem, para além de promover a espontaneidade e de estimular a criatividade. São atividades que proporcionam momentos de encontro com o próprio sujeito, com os outros, assim como momentos de expressão da fantasia, ou seja de situações imaginárias, que, no entanto, podem ser o reflexo da realidade, e que estimulam a inteligência. Tem, portanto, inúmeras vantagens porque “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa

saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Almeida, 2009).

No QECR (2001), a ludicidade também está presente e refere-se que “desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (p.88) estrangeira ou materna, dando-se alguns exemplos de atividades lúdicas como:

- *Os jogos sociais de linguagem* (orais, audiovisuais, de tabuleiro, etc.);
- *As atividades individuais* (adivinhas, jogos televisivos, etc.);
- *Os trocadilhos, jogos de palavras* presentes, por exemplo, na publicidade.

No entanto, no meu trabalho, não me restringi a estas atividades, focando-me mais amplamente na noção de prazer que o lúdico veicula. Assim, ao longo do ano letivo implementei tarefas diversificadas e com dinâmicas variadas, como atividades de grupo, de pares, jogos de papéis, jogos variados, entre outros, comprovando sempre a ludicidade das mesmas, através de inquéritos realizados aos alunos, no final das aulas, e que serviram de base para saber se cumpriram com os objetivos, nomeadamente o de serem lúdicas, de terem despertado motivação, deleite e de ter desenvolvido o meu tema principal, a IO.

### **3.2 Os contributos do lúdico para a aprendizagem**

Desde a antiguidade que o lúdico, associado a brincadeira e ao jogo, é visto como um elemento essencial para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. É através da brincadeira que esta desenvolve a sua identidade, autonomia e imaginação, para além de desenvolver capacidades de atenção, imitação, memória e imaginação, assim como de socialização, “por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais” (Lopes, 2006, p. 110). Para além disso, a criança insere-se num contexto cultural específico e a brincadeira é também vista como “uma manifestação livre e espontânea da cultura popular”, e tem “a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de convivência social e permitir o prazer de brincar” (Kiskimoto, 1999, p. 33).

Santo Agostinho (1997) disse: “o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação” (p. 45), sendo importante incluir a atividade lúdica na vivência dos alunos em sala de aula de LE, e associar a



aprendizagem a um espaço de criação e não meramente de reprodução e repetição, para despertar a curiosidade e motivação dos discentes.

Segundo Almeida (1994):

“a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.” (p. 41)

Ao promover um ensino lúdico, desenvolve-se uma metodologia mais espontânea e recreativa, para além de se fomentar o relacionamento com os pares e o desenvolvimento psicossocial. Ao associar a aprendizagem a ludicidade, potenciam-se momentos de diversão, tornando o ensino mais prazeroso e, portanto, mais motivador para todos os alunos, e sobretudo para aqueles que rejeitam a escola por, para além de dificuldades que possam enfrentar fora da escola, esta ser entendida como sinónimo de fracasso para os alunos com maior dificuldades sociais e/ou cognitivas, que desenvolvem em paralelo um sentimento de rejeição e aversão à escola, que graças ao lúdico pode ir-se atenuando. O ensino lúdico pode, portanto, contribuir para a criação de um ambiente alegre e favorável à melhoria dos discentes, uma vez que

“a maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola” (Snyder, 1990, p.6).

Em suma, o lúdico, para além de despertar a motivação, é parte integrante da evolução da criança tanto ao nível pessoal, como social e cultural, e deve ser, por isso, parte integrante das atividades a desenvolver na sala de aulas.

### **3.3 A implementação de atividades lúdicas na aula de LE**

O lúdico, para surtir os efeitos desejados, não pode ser confundido com uma mera distração ou brincadeira. Como referido anteriormente, uma das características do lúdico é ser mais espontâneo e livre ao nível da sua concretização do que exercícios de respostas fechadas, com espaços ou de associação, os quais predominam no manual adotado na escola em que realizei a PES. De acordo com Benítez (2010, p. 25), é necessário seguir diferentes passos que serão determinantes para o sucesso das atividades lúdicas e que passo a explicitar:

- Como referido anteriormente, as atividades desenvolvidas têm que corresponder aos objetivos, aos conteúdos programáticos e ter uma finalidade clara que está de acordo como a unidade didática. Deste modo, não devem surgir para terminar a aula, caso sobre tempo, mas sim numa sequência clara e lógica;
- O professor também tem que adequá-las à faixa etária dos discentes e ao nível de conhecimento dos mesmos, para que não desmotivem os alunos, por serem demasiadas fáceis ou difíceis. Tem que existir um desafio que esteja ao alcance dos aprendentes;
- Têm que ser utilizadas de forma ponderada, ajustada e não de forma abusiva, para que não caiam na rotina;
- As instruções também têm que ser muito bem pensadas, para que sejam claras, porque como são atividades que os alunos não realizam com muita frequência, torna-se por vezes difícil para eles perceberem o que é necessário fazer. Por isso, o professor tem que exemplificar e tentar perceber se o aluno está a compreender o que se pretende, senão este poderá desistir da atividade.

Como se pode verificar, ao recorrer ao lúdico para desenvolver a aprendizagem, é necessário refletir sobre o mesmo e os seus contributos, para que os seus resultados sejam benéficos.

### **3.4 O lúdico na aula de LE e o seu papel para o desenvolvimento da IO**

Como referido por Baretta (s.d):

“(...) en la enseñanza de una lengua extranjera los juegos, adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas

actividades auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada. Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interaccionar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas.”

Através desta afirmação, aparece claro que o lúdico é uma abordagem que favorece nitidamente a CC e a IO. De facto, muitos dos jogos propostos no contexto de sala de aula pressupõem o desenvolvimento da atividade em pares ou grupos, nomeadamente nos jogos de tabuleiro ou de papéis, sendo a IO primordial para a concretização das metas neste tipo de atividades lúdicas. Para além disso, quando o aprendente desenvolve uma tarefa com gosto, ele está focado no cumprimento dos objetivos e utiliza a língua meta sem se preocupar com os erros, visto que está mais concentrado na atividade do que na própria língua, o que como vimos anteriormente é uma mais-valia para a aprendizagem.

Ao desenvolver as tarefas, o aluno compreende a utilidade das mesmas, e como são lúdicas, ou seja, do seu agrado, o discente está motivado para comunicar e para encontrar estratégias que o ajudem a interagir com os seus pares, enfrentando as dificuldades que possam surgir de forma positiva, o lúdico apresentando-se neste caso como um aliado da IO. Para além disso, como o discente está focado na atividade em si e não na LE, ele perde parte dos seus medos, receios, sentimentos de incompetência, entre outros, visto que “el juego ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse” (González, 2010, p. 3).

Para além disso, “o emprego da atividade lúdica, define-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir” (Chaguri, 2004). São, portanto, atividades viradas para a ação que pressupõem muitas vezes a IO.

### **3.5 Atividades lúdicas de IO**

Chaguri (2004) afirma que “o caráter de integração e interação contidas nas atividades lúdicas permite a integração do conhecimento com ações práticas”. É sobre

estas atividades que me irei debruçar nesta parte. Assim, pretendo desenvolver atividades lúdicas que estimulem o cognitivo, que ensinem ao aluno o respeito de regras, que promovam a socialização entre os pares, e nas quais possam interagir explorando a sua criatividade e desenvolvendo o pensamento e, por conseguinte, a aprendizagem.

O tipo de atividades que pretendi desenvolver, e que vão ao encontro tanto do lúdico como da IO, são o jogo, nas suas diversas manifestações, passando do tradicional jogo de *papéis*, a jogos como o tabu e são atividades realizadas a pares ou em grupo.

Esta escolha restringida deve-se principalmente ao escasso tempo que tive para desenvolver o projeto de intervenção, e, por conseguinte, foi necessário fazer uma seleção: o jogo desenvolvido a pares e em grupo pareceu-me o mais vantajoso para responder as perguntas investigativas deste relatório. Neste sentido, desenvolvi atividades de jogo de papéis, um jogo tabu e uma atividade em grupo na qual os discentes criaram um catálogo de moda.

A sala de aula deve ser um lugar de aprendizagem e de descoberta. Da Rocha (1996) descreve “l’espace-classe” referindo que é “une scène hétéroclite où l’on se trouve confronté à des changements de décor aussi variés qu’imprévisibles ” (p. 4), e é o que se pretende com o desenvolvimento de jogos de papéis. Aqui os discentes desempenharam personagens ficcionais ao longo do ano que estavam em relação com os conteúdos da unidade didática lecionada no momento, tornando-se, por exemplo, clientes de uma loja, vendedores, empregadores que fazem uma entrevista de trabalho ou entrevistados, entre outros. Para além disso, os jogos de papéis são uma forma de o aluno se transformar em “locuteur natif” (Da Rocha, 1996, p.2) e de o professor ser o encenador que dirige os seus alunos e que os corrige e avalia, fazendo destas atividades uma ferramenta essencial para avaliar o ponto da situação dos discentes na sua aprendizagem.

Foram vários os autores que demonstraram os benefícios dos jogos de papéis para a aprendizagem de uma LE. Littlewood (1975, p. 385) considera, por exemplo, que graças ao jogo de papéis a língua não é vista simplesmente como um sistema gramatical, mas sim como um meio de comunicação, que permite o uso da língua, incluindo a linguagem verbal e não-verbal, de forma contextualizada.

Ladousse (2001, p. 6), por sua vez, refere que os jogos de papéis permitem motivar os alunos para além de desenvolver a fluência e de proporcionar momentos de IO. Para além disso, o jogo de papéis implica o desenvolvimento de várias estratégias

de interação e de uma competência intercultural, na medida em que o aluno já traz uma bagagem cultural própria, que se irá refletir nos seus atos de linguagem, e que tem que desenvolver uma interação tendo em conta os códigos culturais da língua que está a aprender, para além de ter que encontrar estratégias para colmatar problemas de comunicação exolingue que possam surgir.

O QECR (2001, p. 194) salienta o uso de jogos de papéis, considerando-o proveitoso, porque por um lado motivam o aprendente, e por outro, estabelecem objetivos transitórios, em termos de tarefas. Estes jogos de papéis promovem a IO e a criação de tarefas autênticas, que proporcionam ao aluno a oportunidade de realizarem atos de fala genuínos. São atividades que pretendem acercar-se da realidade, desenvolvendo um uso efetivo e espontâneo da LE, num ambiente aprazível, no qual o aluno se sente em confiança e motivado para comunicar, propiciando ao mesmo tempo desinibição, fluidez verbal, autoestima, assim como o desenvolvimento da imaginação e do espírito crítico.

O carácter lúdico dos jogos de pápeis é portanto indutor de motivação, e, estabelece uma interação direta entre os alunos, assim como uma relação entre sujeito-educação-sociedade considerável. Os jogos de papéis são atividades que permitem desenvolver várias estratégias propícias a aquisição da LE, e constituem uma ferramenta de avaliação útil para o professor, que, ao analisar o discurso dos discentes, consegue perceber que conteúdos programáticos foram adquiridos e os que têm que ser revistos.

## **Capítulo II – Estudo Empírico**

O professor é confrontado por problemas diversos na sua prática quotidiana, que o fazem questionar-se e refletir sobre estratégias que possam contribuir para a resolução dos mesmos. Através da investigação sobre as práticas desenvolvidas, pretende-se clarificar os problemas identificados. Este trabalho pode ser, portanto, “conduzido numa lógica sobretudo de intervir e transformar, sabendo à partida onde se quer chegar, ou numa lógica de compreender primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de acção mais adequadas” (Ponte, 2008, p. 154).

O estudo empírico desenvolvido foi realizado em diferentes fases, que permitiram delinear a problemática e implementar um projeto de intervenção. Assim, na primeira fase, de observação, deparei-me com o facto de o desenvolvimento da oralidade e mais especificamente da IO ser muito reduzido, tanto no desenvolvimento das aulas como nos manuais de LE. Dada esta constatação, refleti sobre as estratégias a implementar para desenvolver esta competência, emergindo o seguinte tema de pesquisa e intervenção: “O desenvolvimento da IO na aula de LE, uma abordagem a partir do lúdico”. O recurso ao lúdico surgiu com o intuito de criar aulas motivadoras e um clima aprazível no qual os discentes se sentissem em confiança para comunicar e interagir na LE, reduzindo medos ou apreensões. Desta forma, foram desenvolvidas aulas, a partir do terceiro período, numa turma de 10.º ano de iniciação, que pretenderam desenvolver a IO, mediante o uso de atividades lúdicas.

Nesta parte do relatório irei explicar a metodologia de investigação privilegiada, começando por apresentar as questões de investigação às quais pretendo dar resposta. Seguidamente, irei descrever o projeto de intervenção e as atividades desenvolvidas, as opções metodológicas e, a seguir, irei contextualizar o estudo, caracterizando o contexto educativo. Também irei apresentar os instrumentos de recolha de dados e respetivos objetivos, para finalmente analisar os dados recolhidos.

### **1.1 Metodologia de investigação**

#### **1.1.1 Questões investigativas**

Sendo professora de LE há cerca de dez anos, deparei-me com o facto de a IO estar quase inexistente nos manuais de ensino, ou aparecer de forma muito desajustada, porque na realidade faz desenvolver outras competências e não a visada inicialmente. Por exemplo, no manual que estive a utilizar este ano, no 10.º ano de iniciação, uma das

tarefas finais de uma das unidades propostas era a de criar um diálogo numa loja, primeiro escrevendo o mesmo para a seguir apresentá-lo à turma. No entanto, e tendo em conta a proposta de desenvolvimento desta atividade, acredito que, apesar de inicialmente a ideia me parecer interessante, desenvolvia várias competências como a competência escrita e leitora, mas não aquela que se visava inicialmente, isto é, a competência oral. De facto, ao apresentar o diálogo, os discentes irão ter tendência a ler o que escreveram, tirando toda a naturalidade da expressão oral improvisada. Eu própria, ao seguir cegamente os manuais, fazia atividades nas quais os discentes desenvolviam principalmente a escrita e a leitura, podendo serem excelentes nestas áreas, sem no entanto, treinarem a comunicação na língua meta, não conseguindo os alunos expressarem-se oralmente.

O programa de espanhol iniciação do 10.º ano prevê a “interacção com interlocutores de forma controlada nas situações trabalhadas próprias das actividades da aula e da escola” (Fernández, 2002, p. 10), e propõe também que a IO não seja só entre o professor e os alunos mas sim mediante

“o trabalho de pares e de grupo o qual rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol” (Fernández, 2002, p. 20).

Aliás, para o desenvolvimento da expressão oral, são várias as atividades de interação propostas, o que significa que também deveriam ser parte integrante das aulas de LE. É, portanto, essencial promovê-las porque uma das finalidades do programa de ensino é “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreajuda, a cooperação e a solidariedade” (Fernández, 2002, p. 7).

Para além disso, o programa do 10.º ano iniciação também sugere o uso de atividades lúdicas para a criação de um ambiente potenciador à progressão nas competências em língua, não estigmatizando o erro e procurando “ao mesmo tempo, momentos de trabalho possibilitador, centrado na forma, para favorecer a aquisição da língua com actividades apropriadas (inclusive com a mecanização, o mais lúdica possível, e com uma linguagem e uma interacção autênticas) sobre as funções, frases e estruturas onde são mais frequentes os erros.” (Fernández, 2002, p. 29). O erro é parte integrante do processo de aprendizagem e não deve, portanto, ser encarado como

um fracasso. Ao expressar-se oralmente e ao cometer erros, o aluno arrisca e essa postura é benéfica para o seu desenvolvimento linguístico, porque demonstra que recorre as estratégias supracitadas no ponto 1.2 do primeiro capítulo deste relatório, estratégias que ao mesmo tempo desenvolvem competências interacionais. Esta atitude positiva perante a comunicação oral é essencial porque, como referiu Renard (2008), “toute production (orale ou écrite) dans une langue étrangère comporte une part de stress. L’apprenant se sent mis en danger lorsque, devant la classe, il doit s’exprimer.” (p. 1) O erro não deve ser estigmatizado e é crucial criar momentos mais recreativos, nos quais os discentes esquecem estes receios, isto porque “le jeu offre cette opportunité d’occulter une part de cette angoisse. Il génère un plaisir qui fait que l’apprenant oublie en partie ses peurs. Il se lance et ose.” (ibidem).

Os discentes têm, portanto, muitas vezes medo de se expressarem na LE, porque têm medo de se expor perante os outros ou simplesmente medo de errar e o lúdico desenvolve aqui um papel importante na medida em que “el juego ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse” (González, 2010, p. 3). Fuentes afirma que “se aprende jugando en clase y no sólo eso, sino que todo lo que genera el juego a su alrededor facilita enormemente el proceso de aprendizaje, las relaciones en el aula potenciando la integración y la cohesión grupal” (2008, p. 2).

Por estas razões, também já apresentadas na parte teórica deste trabalho, achei pertinente associar as atividades de IO ao lúdico, por a ludicidade permitir “entretenir le feu de la parole en espagnol en cours et la motivation mutuelle, pour échapper à l’immobilisme et à l’ennui” (Collège Gaston Roupnel, 2003, p. 20).

Foi depois de ter refletido sobre estes aspetos, que, neste projeto, decidi responder as seguintes questões de investigação:

- Qual o lugar da IO nos documentos de referência do ensino/aprendizagem de línguas?
- Como desenvolver a competência de IO no contexto de sala de aula?
- Será o lúdico um ambiente potenciador para o desenvolvimento das competências de IO dos alunos?

Tendo em conta estas questões, os meus objetivos são, portanto, os seguintes:

- Implementar atividades de IO, recorrendo ao lúdico, numa turma de 10.º ano de espanhol iniciação;



- Analisar os resultados no que diz respeito aos contributos das atividades lúdicas para o desenvolvimento de competências de IO.

### **1.1.2 Descrição do projeto de intervenção**

O projeto de intervenção foi implementado no terceiro período, numa turma de 10.º ano de espanhol iniciação, através da lecionação da unidade didática 9 intitulada *¡Vamos de Compras!* (cf. Anexo 1) e após a realização de leituras sobre a temática, isto é, sobre a IO e o lúdico. No total, concebi e planifiquei seis aulas, mas, no âmbito da unidade didática supracitada, só desenvolvi atividades de IO em três destas aulas. Nas restantes aulas lecionei os conteúdos programáticos da referida unidade, através da resolução de exercícios diversificados como, por exemplo, a leitura e compreensão de textos ou a resolução de exercícios fechados, atividades essas que tiveram como objetivo a aquisição e a consolidação de conhecimentos para a concretização das atividades de IO. Criei materiais, nomeadamente questionários, que pretenderam recolher dados e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, no quadro seguinte, quadro 3: projeto de intervenção, só descrevo as aulas em que realizei as atividades de IO no âmbito da unidade didática 9 e as aulas em que apliquei os questionários, referindo os objetivos didáticos e/ou de investigação de cada aula. Desta forma, só estão contempladas cinco aulas das seis aulas ministradas, porque foquei nas aulas que me permitiram a recolha de dados para o projeto de intervenção. Todas as atividades, que descrevo seguidamente, no quadro 3, decorreram em contexto de sala de aula. As atividades de IO estão descritas mais pormenorizadamente no ponto 1.1.3 deste relatório.

Unidade didática 9: ¡Vamos de Compras!			
Fase de implementação		3.º período: de 05 maio a 5 de junho	
Número de aulas		6 aulas	
Atividades			
Atividades	Objetivos didáticos	Objetivos de investigação	Instrumentos de recolha de dados
26/04/2016 Realização do questionário inicial	-	- Saber que atividades os discentes gostam mais de realizar na sala de aulas, se gostam ou não de trabalhar em grupo ou pares e de realizar atividades de IO. - Perceber se os alunos sabem o que é a IO, se já realizaram este tipo de atividade alguma vez (dando exemplos de atividades de IO) e se gostaram.	- Questionário inicial (Anexo 2)
Realização do catálogo de moda (iniciada a 10/05/2016 e apresentado a 02 e 07 de junho)	- Desenvolver a IO através da partilha de ideias dos diferentes elementos do grupo para a criação de um catálogo de moda; - Dar opinião e conselhos sobre um produto e a moda utilizando as estruturas linguísticas adequadas; - Descrever peças de roupa.	- Perceber se os alunos gostaram da atividade, se se sentiram motivados, se tiveram dificuldades em fazê-la.	- Questionário de autoavaliação (Anexo 3) - Observação participante: registos escritos de reflexão pós-aulas. (Anexo 4, exemplo de uma das 6 reflexões pós-aula)
Realização de um jogo de papéis numa loja de roupas (12/05/2016)	- Desenvolver a IO em situação de simulação de um diálogo numa loja de roupa; - Interagir de forma simples ativando as estruturas linguísticas adequadas para perguntar e dar o preço de um produto; - Pedir roupa, o tamanho, o preço e o modo de pagamento numa loja aplicando as estruturas linguísticas adequadas; - Dar opinião sobre um produto utilizando as estruturas linguísticas adequadas.	- Perceber se os alunos gostaram da atividade, se se sentiram motivados, se tiveram dificuldades em fazê-la.	- Questionário de autoavaliação (Anexo 3) - Observação participante: registos escritos de reflexão pós-aulas. (Anexo 4, exemplo de uma das 6 reflexões pós-aula)
Realização de um Jogo didático: tres en raya (21/05/2016)	- Desenvolver a IO numa atividade em pares; - Interagir de forma simples utilizando adequadamente o <i>pretérito imperfecto</i>	- Perceber se os alunos gostaram da atividade, se se sentiram motivados, se tiveram dificuldades em fazê-la.	- Questionário de autoavaliação (Anexo 3) - Observação participante: registos escritos de reflexão pós-aulas. (Anexo 4, exemplo de uma das 6 reflexões pós-aula)
07/06/2016 Realização do questionário final		- Perceber se as atividades foram consideradas lúdicas pelos discentes e se permitiram criar um ambiente mais motivador e de maior empatia e entreajuda entre os discentes.	- Questionário final: realizado depois da conclusão da unidade didática (Anexo 5)

**Quadro 3: Projeto de intervenção**

O projeto de intervenção foi executado quase sem interrupções uma vez que a maioria das aulas desta unidade didática foram lecionadas por mim, de forma continuada. No entanto, houve umas pequenas interrupções devido a realização de testes ou de atividades do AE.

Uma vez apresentado o projeto de intervenção, passarei agora a explicar as estratégias e atividades desenvolvidas utilizadas ao longo do processo de intervenção.

### **1.1.3 Estratégias e atividades desenvolvidas**

Tal como vimos no ponto dois do enquadramento teórico, é evidente a necessidade de desenvolver atividades que promovam a IO, a qual tem um papel preponderante para a aquisição da CC. De facto,

“se aprende a hablar hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo, a nadar nadando o a conducir conduciendo. No existe otro secreto. Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá que ofrecer el máximo de oportunidades, y que éstas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula” (Caballero de Rodas, 2001, p. 288).

O QECCR (2001), como também já referi, propõe como atividades interativas, as seguintes:

- “• transacções;
- conversa informal;
- discussão informal;
- discussão formal;
- debate;
- entrevista;
- negociação;
- planeamento conjunto;
- cooperação prática com vista a um fim específico.” (p. 112)

Nem todas estas atividades foram realizadas, porém, através de momentos de IO entre professor/alunos, os quais decorriam em todas as aulas, desenvolveram-se as seguintes atividades de: conversa e discussão informal e de debate em que era lançada uma pergunta à turma, cuja resposta implicava dar a sua opinião e argumentar de forma simples. Em atividades de pares e de grupos, os alunos tiveram que realizar transações, discussões formais, cooperar com vista a um fim específico, trocar informações, entre outras atividades.

Neste estudo, só me foquei nas três atividades referidas no quadro 3, porque eram atividades em que os discentes tinham que interagir uns com os outros e não com a professora. Todas estas atividades interativas foram desenvolvidas dentro de uma sequência lógica. Os conteúdos programáticos que os alunos tinham de utilizar aquando da realização destas três atividades de IO foram devidamente ensinados antes do desenvolvimento de cada uma delas ou em aulas anteriores, munindo os discentes das ferramentas linguísticas e pragmáticas necessárias ao desenvolvimento da compreensão e do discurso oral, os quais são essenciais à concretização da IO. Estas três atividades de IO fictícias e artificiais tinham como intuito acercarem-se à realidade, com um uso da LE contextualizado.

Ao todo foram desenvolvidas quatro atividades de IO: as três descritas no projeto de intervenção, e uma, de jogo de papéis, realizada ainda antes da implementação do projeto, mas que decidi incluir aqui, porque acredito ser pertinente para este estudo. Passo, então, a explicar porquê e a descrever estas atividades de IO.

#### a. Jogos de papéis

Os jogos de papéis são um tipo de jogo que consiste em interpretar personagens num contexto determinado, como por exemplo, simulando uma compra num supermercado, um dos discentes interpretando o vendedor e outro o cliente. Foram desenvolvidas duas atividades de jogos de papéis, no terceiro período. Estas duas atividades foram desenvolvidas de forma diferente, o que acredito ter sido vantajoso porque me permitiu ver qual/quais a(s) forma(s) mais eficiente(s) para a realização e concretização das atividades no processo de ensino-aprendizagem. Estas atividades tiveram como objetivos desenvolver as competências dos alunos a vários níveis, criando situações nas quais desenvolveram estratégias comunicacionais, produziram e receberam textos orais sobre determinados temas, permitindo-lhes lidar com situações da vida real e quotidiana, demonstrando ao mesmo tempo a utilidade do ensinado nas aulas, por refletirem momentos vivenciados ou a vivenciar, o que de certa forma poderá ser um fator motivacional. Para além disso, estas tarefas “próxima da vida real” foram escolhidas para que desenvolvessem competências comunicacionais “que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (QECR, 2001, p. 13).

##### a.1. *De compras*

A primeira atividade de IO desenvolvida foi um jogo de papéis (cf. plano de aula, anexo 7), que foi realizado antes do desenvolvimento do projeto de intervenção e, portanto,

antes de iniciar a unidade didática 9 *Vamos de Compras*. Esta atividade permitiu-me conhecer melhor os alunos e explicar-lhes em que consistia o meu projeto, servindo de exemplo ao que eu pretendia fazer: desenvolver a IO recorrendo a atividades lúdicas. Quando lhes mencionei esta intenção, os alunos demonstraram-se um pouco relutantes, devido, segundo creio, às características desta turma, designadamente o facto de serem provenientes de cinco turmas diferentes e, portanto, de não se conhecerem bem. Os alunos referiram que tinham vergonha de falarem em frente aos colegas por não os conhecerem ou por serem demasiado tímidos. Implementar este projeto de intervenção revelou-se então um desafio maior.

Achei pertinente incluir e descrever esta atividade neste relatório porque esta atividade, que à partida deveria desenvolver a oralidade e a IO, de facto não o fez. Passo a descrever a mesma.

Sendo um nível de iniciação, as atividades desenvolvidas correspondem a um nível introdutório A1 e A2.1, e pressupõe-se que o aluno consiga “interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares” (QECR, 2001, p. 61). Num nível A2 espere-se que o aluno utilize fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; saiba cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participe em conversas sociais muito breves; faça perguntas e dê respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faça e responda a convites; discuta o que fazer, onde ir e faça os preparativos necessários para executar essas tarefas; faça e aceite propostas (ibidem).

Tendo em conta estes descritores, foi realizada a tarefa final da unidade 7 *A la mesa*, do manual adotado *Endirecto.com 1*, da Areal Editoras, na qual os alunos tiveram que, em grupos de três ou quatro, organizar um jantar entre amigos como tarefa final da unidade didática, atividade na qual os discentes tinham que reutilizar os conteúdos linguísticos e pragmáticos aprendidos nas aulas anteriores. Primeiro, tiveram que elaborar o menu, a seguir tiveram que fazer uma lista dos ingredientes necessários para confeccionar a refeição e que tinham de comprar numa loja, para finalmente simular o diálogo na loja e apresentá-lo à turma. Esta foi a primeira atividade de IO realizada com esta turma e foi desenvolvida na segunda aula que ministrei.

Os discentes realizaram as diversas partes da tarefa final da unidade, começando pela elaboração do menu e realizando o diálogo em grupos. Alguns destes grupos só

elegeram dois elementos para fazer a simulação, enquanto outros grupos organizaram-se para que todos falassem. Os diferentes grupos criaram o diálogo por escrito e depois foram apresenta-lo à turma, em frente à sala. Como foi a primeira vez que proponha uma atividade de IO, e como também foi a segunda aula ministrada, achei melhor deixa-los fazer desta forma, para que se sentissem mais em confiança. No entanto, ao apresentar leram em vez de tentarem interagir uns com os outros, fazendo com que desenvolvessem a leitura e não a IO.

### a.3 *En una tienda de ropa*

Esta atividade foi desenvolvida no final da aula observada (cf. Plano da aula, Anexo 8,), à qual a professora orientadora assistiu, e inseriu-se nas atividades planeadas da unidade didática desenvolvida: *Unidad 9 Vamos de Compras*, do manual adotado *Endirecto.com 1* (cf. Anexo 1). Foi realizada no final porque durante a aula estive a desenvolver as competências linguísticas dos alunos, necessárias para a realização da atividade de IO. Assim os alunos realizaram, inicialmente, um exercício de audição, no qual tinham que preencher espaços com demonstrativos e foi a partir deste exercício que procedi ao ensino deste item gramatical, utilizando o método dedutivo, colocando perguntas aos alunos que lhes permitissem compreender o significado e o uso dos mesmos. Também aprenderam vocabulário a utilizar nas lojas de roupa e resolveram exercícios de completamento de espaços com vocabulário ou expressões, que eram exemplos de diálogos em lojas. Estes diálogos foram lidos e o vocabulário devidamente analisado. Estes conteúdos linguísticos não foram difíceis de assimilar para os alunos, por ambos a gramática e o vocabulário abordados terem muitas semelhança aos da Língua Portuguesa. Foram, portanto, dadas aos alunos as ferramentas necessárias para fazerem a atividade final de simulação.

Desta vez, e como eu já conhecia melhor os alunos, dividi a turma em pares e só puderam fazer um guião do diálogo a simular num loja de roupas, para organizarem as suas ideias e a ordem do diálogo, tendo, portanto, que improvisar no momento da interação. Os alunos demonstraram-se um pouco reticentes no início, mas tenho que confessar que correu muito melhor do que na primeira atividade de IO, porque foram muito espontâneos. Não revelaram muitas dificuldades para se expressarem e utilizaram estratégias de compensação diversificadas para colmatar as suas dificuldades. Foi aplicado um questionário de autoavaliação, cujos dados irei apresentar no ponto 1.2.5 deste relatório, intitulado apresentação e análise dos dados recolhidos.

### b. Jogo lúdico: *Tres en raya*.

Nesta aula (cf. Anexo 9), os discentes aprenderam o pretérito imperfeito. Primeiro visualizaram um vídeo sobre a moda através dos tempos, que descrevemos em seguida. Fiz-lhes várias perguntas recorrendo ao pretérito imperfeito de forma a familiariza-los com este

novo tempo verbal. A partir das respostas dadas pelos alunos, as quais transcrevi no quadro branco da sala de aula, procedeu-se à análise das frases. Fiz perguntas aos alunos para que chegassem às suas próprias conclusões, nomeadamente sobre o uso e as terminações deste tempo verbal. Mais uma vez os alunos não apresentaram dificuldades devido à semelhança deste tempo verbal com a construção e uso do pretérito imperfeito em Português. De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, realizaram primeiro um exercício de completamento de espaços e também criei um jogo didático seguindo as bases do jogo do galo. Assim, a turma foi dividida em pares e distribuí-lhes um cartão com verbos, como o que se segue:

<b>Regatear</b>	<b>Pedir</b>	<b>Usar</b>
<b>Calzar</b>	<b>Llevar</b>	<b>Preguntar</b>
<b>Dar</b>	<b>Pagar</b>	<b>Quedar</b>

**Exemplo de cartão do jogo *tres en raya*.**

Com este cartão os alunos tiveram que interagir com o par, utilizando os verbos dos cartões. Tinham que falar alternadamente de forma a terem as mesmas hipóteses de ganhar, formando frases no passado, utilizando o pretérito imperfeito. Cada um por sua vez escolhia um verbo, criava uma frase com este verbo conjugando-o no tempo verbal pretendido. Se a frase fosse correta e o verbo bem conjugado, o aluno riscava ou circundava (consoante o que cada aluno tivesse escolhido para assinalar os verbos que conjugou bem) o verbo em questão. O primeiro que conseguisse fazer uma linha na diagonal, horizontal ou vertical, ganhava. Neste jogo, a interação dos alunos não era a da criação de um diálogo, mas sim de frases com sentido e a análise das mesmas, na medida em que os alunos em conjunto tinham de perceber se a frase formulada pelo par estava bem ou não. É um jogo de competição no qual o objetivo final é ganhar. A seguir à atividade, os alunos responderam a um questionário de autoavaliação sobre a mesma.

c. Realização de um catálogo de moda

Os alunos fizeram uma atividade (cf. Anexo 10) que consistiu na elaboração de um catálogo de moda. Esta atividade foi iniciada a meio da unidade e serviu depois como tarefa final da unidade didática sobre as compras. Nas aulas em que se trabalhou as roupas, pedi aos alunos que trouxessem revistas de moda, para que em grupo criassem o seu próprio catálogo de moda interagindo, o qual tinha que ter no mínimo quatro páginas, uma para cada estação do ano, roupas para homens e mulheres e conselhos de moda. A turma foi dividida em grupos e a IO desta atividade tinha por base a criação do próprio catálogo de moda e a troca de ideias entre os diferentes membros do grupo. Os alunos tiveram que apresentar o catálogo à turma, tendo-lhes sido pedido para serem originais.

Devido aos constrangimentos do programa e à falta de tempo, esta atividade teve de ser terminada em casa, perdendo, então, o seu objetivo principal de IO, e as apresentações foram feitas na penúltima e última semanas de aulas. Os alunos apresentaram, portanto, os seus catálogos, alguns em PowerPoint, outros em papel e no final da atividade preencheram o último questionário de auto-avaliação assim como o questionário final da PES.

#### **1.1.4 Caracterização do contexto educativo**

“A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Rego, 2003, p. 19), logo, são contextos importantes de desenvolvimento do indivíduo. É, portanto, necessário conhecer os alunos, os seus hábitos e o meio em que se desenvolvem, para poder compreendê-los e acompanhá-los eficazmente no processo de ensino-aprendizagem.

##### **1.1.4.1 Caracterização do macrocontexto**

O AE Templários é a escola que me recebeu, para realizar a minha PES, na área do Espanhol, desde finais de setembro, e com a colaboração da Professora e coordenadora do grupo de Espanhol, Liliana Carreiro, que foi a minha orientadora cooperante, no primeiro período do ano letivo 2015/2016, encontrando-se de baixa a partir do início do segundo período.

Este AE é relativamente recente, tendo sido criado no dia 3 de julho de 2012. Está situado no centro do país, na cidade de Tomar, concelho de Santarém, e é um dos mega -agrupamentos da região centro e sub -região do médio Tejo . É uma unidade orgânica de ensino público, que integra os ex -Agrupamentos de Escolas Gualdim Pais e Santa Iria , e, a Escola Secundária Jácome Ratton, onde tem a sua sede, abrangendo uma população escolar desde a educação pré -escolar, até ao décimo segundo ano de escolaridade. No total, é composto por vinte e oito estabelecimentos de educação e ensino, multifacetados, com realidades muito variadas, a nível de história, localização geográfica, instalações, contextos sociais e de identidade, o que permite uma oferta formativa diversificada. Tem 330 docentes ao seu serviço, que representam um corpo docente estável, tendo em conta que 78% destes professores e educadores pertencem ao Quadro, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento e a concretização de projetos, assim como continuidade pedagógica, isto, num universo de 3002 alunos e de 137 funcionários.

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento para o triénio 2014/2017 apresenta a “Visão, a Missão e os Princípios e Valores, (...) como persistência, empenho, responsabilidade partilhada, rigor, solidariedade, tolerância e inovação, (...) define



perspetivas, objetivos, estratégias e metas importantes para o bom funcionamento do Agrupamento, tendo por base o interesse dos alunos” (PE, 2014, p. 8), e dá a conhecer a realidade escolar, na qual os discentes interagem. No Plano Estratégico do PE, o Agrupamento assume-se como escola inclusiva e pretende adaptar o seu ensino de forma a responder às necessidades dos alunos, à sua diversidade e garantir uma educação de qualidade. Para tal, a sua estratégia assenta em quatro perspetivas: a primeira está centrada no aluno e pretende melhorar a sua taxa de sucesso, o seu comportamento, disciplina e promover o civismo; a segunda visa a escola e a comunidade, e tem o intuito de favorecer a relação escola/família, assim como com o meio envolvente; a terceira, serviço educativo, pretende “reforçar a Articulação Curricular e a Sequencialidade como fator de coesão e de sucesso, desenvolver a utilização das Tecnologias e Comunicação e Gerir a Diferenciação e os Apoios” (PE, 2014, p. 30); quanto à última, organização e gestão, pretende “otimizar a Gestão de Recursos Humanos e Materiais e melhorar a Gestão de Recursos Financeiros”. (ibidem)

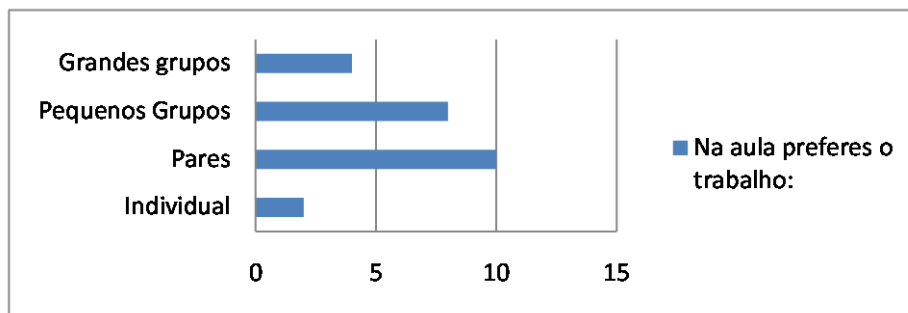
O PE tem como finalidade preparar os alunos para a vida futura, formando cidadãos autónomos, preparando-os para a vida ativa, munindo-os de competências e qualificações tanto profissionais como pessoais, que possam contribuir para a aprendizagem contínua dos mesmos e que permitam responder às necessidades do mercado de trabalho e às exigências da sociedade em geral, sendo o lema deste Agrupamento “Edificamos pelo conhecimento e cidadania!” (PE, 2014, p. 6).

#### **1.1.4.2 Caracterização do contexto turma**

O projeto de intervenção foi implementado e desenvolvido no final do segundo período e no terceiro período, numa turma de 10.º ano de escolaridade de espanhol iniciação que passo a apresentar.

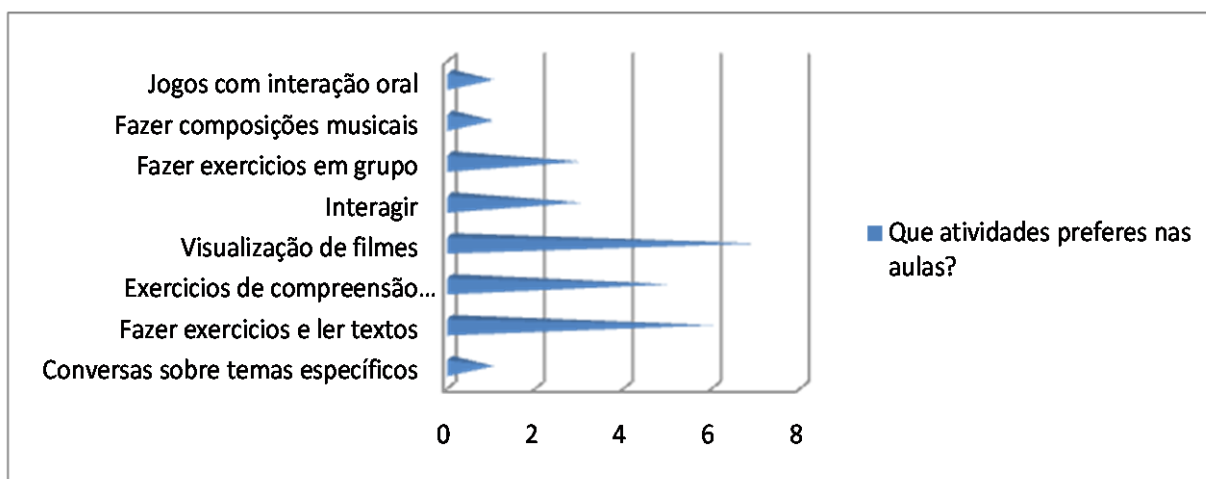
Esta turma é formada pela junção de 5 turmas diferentes e composta por 27 alunos: 17 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezanove anos.

Tendo em conta alguns dos resultados do questionário realizado inicialmente, os discentes revelaram gostar de trabalhar em grupo, seja a pares, em grupos pequenos ou grandes, como se pode verificar no seguinte gráfico:



**Gráfico 1: Pergunta 1 do questionário inicial - Preferência dos alunos relativamente a forma de trabalhar**

Os discentes também preferem realizar atividades ditas “tradicionais”, como a resolução de exercícios gramaticais e de compreensão auditiva, a leitura de textos, e a visualização de filmes, o que denota uma certa formatação do ensino, à qual estão habituados, já que referem atividades que são maioritariamente utilizadas nas diferentes disciplinas.



**Gráfico 2: Pergunta 3 do questionário inicial - Que atividades preferes nas aulas?**

Foi uma turma muito heterogénea a todos os níveis: de interesse, empenho e dificuldades, havendo um grupo pequeno de alunos que me pareceu muito mais apático e desmotivado aquando da realização das atividades propostas, o que influenciou negativamente o aproveitamento dos mesmos. No entanto, de uma forma geral foi uma turma participativa, interessada, bem comportada mas um pouco conversadora, o que não é de admirar, tendo em conta o número elevado de alunos na sala de aulas.

### 1.1.5 Opções metodológicas

Através de uma investigação científica, e com investigação científica refiro-me ao “processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin, 1996, p. 17), ambiciono dar respostas às questões investigativas, fazendo um estudo empírico da minha

experiência enquanto professora em práticas, optando por uma análise qualitativa da minha observação participante.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, que estão na base da investigação que levei a cabo. Primeiro, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). É através da minha própria experiência, ou seja do meu contacto directo com o contexto educativo, que pretendi fazer uma interpretação da turma onde realizei a PES, para encontrar respostas e tentar compreender os problemas imanentes as minhas questões de investigação, isto porque os investigadores “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). As outras características apontadas pelos autores também estão presentes neste estudo. Assim, a investigação realizada foi principalmente descritiva; deu mais ênfase ao processo pelo qual os discentes passaram do que aos próprios resultados ou produtos; a análise dos dados foi feita de forma indutiva, na medida em que “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes” (idem, p. 50); e, finalmente, e quinta característica, tentei dar significado às “perspetivas participantes” (Erickson, 1986; citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), ao colocar perguntas de foro pessoal nos questionários, com as quais se pretendia conhecer e perceber como os alunos viam e interpretavam as experiências vivenciadas, privilegiando, portanto, uma abordagem fenomenológica. Para resumir, tentei “observar, descrever, interpretar, apreciar o meio e o fenómeno tal como se apresentou, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1996, p. 22).

Para apoiar e ter uma maior perceção dos dados recolhidos através dos métodos qualitativos, também usei em paralelo métodos quantitativos, utilizando gráficos que me permitiram também retirar conclusões dos questionários implementados.

O estudo de caso também define o meu projeto, o qual “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988; citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Neste estudo, o fenómeno estudado é o do desenvolvimento da IO na aula de LE, e mais particularmente na aula de Língua Espanhol, mediante o uso de atividades lúdicas, no contexto de sala de aula, sendo o caso, uma turma de 10.º ano de espanhol iniciação. A escolha deste estudo parece pertinente, dado que apesar de nos documentos reguladores que são o QECR e os programas de espanhol no ensino básico e secundário a IO ser

uma das competências a desenvolver, nos manuais é quase inexistente ou aparece, como referido anteriormente, trabalhada de forma artificial e superficial. De facto, a IO é uma competência importante a desenvolver tanto nos documentos reguladores do ensino de uma LE, como o QEQR, como nos programas de ensino básico e secundário, porque a mesma é essencial para se conseguir desenvolver uma CC eficiente.

Para compreender melhor este fenómeno, foram implementados vários instrumentos de recolha de dados como a observação direta, a observação participante e questionários, os quais foram analisados de forma a poder dar resposta às questões investigativas.

Com a conjugação destes procedimentos investigativos pretende-se estudar com maior profundidade o fenómeno em causa.

## **1.2 Fases do projeto de intervenção**

Desenvolver a CC, isto é, “the interaction of grammatical (what is formally possible), psycholinguistic (what is feasible in terms of human information processing), sociocultural (what is the social meaning or value of a given utterance), and probabilistic (what actually occurs) systems of competence” (Canale & Swain, 1980, p. 16) no contexto de sala de aula, e mais especificamente a IO, é essencial, porque é uma competência intrínseca ao homem que envolve o desenvolvimento da língua num processo dual completo, e cujo papel é considerado fulcral na comunicação. Ao interagir oralmente com os demais, não só desenvolvemos a oralidade e tudo e que é subjacente à mesma ao nível linguístico, pragmático e sociolinguístico, assim como a compreensão oral, a qual permite processar e interpretar o que é dito. É, portanto, essencial criar momentos de diálogo entre o professor e a turma mas também entre os próprios alunos. Para tal, importa criar um ambiente em que todos se sintam em confiança para comunicar e falar na LE, e desenvolver um ambiente potenciador e de empatia entre os diferentes elementos da turma. Ao associar as atividades interativas ao lúdico, foi exatamente o que se tentou fazer durante a PES.

Assim, planifiquei atividades que exploraram o lúdico e a IO no processo de ensino-aprendizagem. Foram definidos objetivos de investigação que pretenderam desenvolver a competência de IO.

De forma a poder recolher dados que permitissem refletir sobre a eficácia das atividades desenvolvidas, foram criados instrumentos, nomeadamente questionários, que

possibilitaram conhecer as percepções dos alunos relativamente às atividades que realizaram, fazendo com que os mesmos refletissem sobre a sua motivação e ação.

O projeto organizou-se em diferentes fases, que passo a descrever:

Fases	Tarefas	Instrumentos de recolha e análise de dados
1ª fase: Observação de aulas e identificação da problemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas;</li> <li>- Construção e delimitação da problemática;</li> <li>- Definição dos objetivos de investigação e de intervenção;</li> <li>- Leitura de bibliografia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de observação das aulas. (Anexo 6, exemplo de uma grelha de observação de aulas, num total de 8 aulas observadas)</li> </ul>
2ª fase: Planificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre as aulas observadas;</li> <li>- Construção do projeto de intervenção relativo ao desenvolvimento da IO através do lúdico: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação de uma unidade didática e das aulas sobre o tema a desenvolver;</li> <li>- Construção de instrumentos para a recolha de dados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões pós-aula (Anexo 4)</li> <li>- Grelhas de observação das aulas (Anexo 6, exemplo de uma grelha de observação de aulas, num total de 8 aulas observadas)</li> <li>- Questionários: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário inicial (Anexo 2)</li> <li>- Questionário de autoavaliação das atividades desenvolvidas (Anexo 3)</li> <li>- Questionário final (Anexo 5)</li> </ul> </li> </ul>
3ª fase: Implementação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante;</li> <li>- Execução do projeto de intervenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários supracitados (Anexos 2, 3 e 5)</li> <li>- Reflexões pós-aula (Anexo 4)</li> </ul>
4ª fase: Análise e conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização da informação;</li> <li>- Tratamento dos dados e análise dos resultados;</li> <li>- Apresentação dos resultados finais e formulação de conclusões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gráficos da análise dos questionários (ponto 1.2.5)</li> </ul>

**Quadro 4: Fases do projeto**

### 1.2.1 Apresentação dos instrumentos de recolha de dados

A recolha de informação foi feita mediante o uso de diversos métodos, sendo que “la información obtenida por métodos diferentes es más fiable que la obtenida por un solo método” (Escolbar, 2001, p. 340). De forma a viabilizar o trabalho investigativo realizado, seguiu-se os princípios propostos por Yin (1989), que consistem em utilizar:

“a) a multiple sources of evidence (evidences from two or more sources, but converging on the same set of fact or findings), b) a case study database (a formal assembly of evidence distinct from the final case study report), and c) a chain of

evidence (explicit links between the questions asked, the data collected and the conclusions drawn).” (p. 83)

Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram vários, nomeadamente, os questionários, a observação sistemática direta das aulas ministradas pelas professoras cooperantes e registos das mesmas (cf. anexo 6), a observação participante das aulas ministradas aquando do projeto de intervenção e as reflexões pós-aulas (cf. Anexo 4), os quais passo a apresentar.

#### **1.2.1.1 Observação direta e participante**

A observação direta e participante é essencial para perceber e investigar os “fenómenos” no seu contexto natural e, nos estudos de casos de observação, a observação participante é, segundo Bogdan & Biklen (1994), “a melhor técnica de recolha de dados.” (p. 90) Assim, e como disse atrás, no quadro 4, numa primeira fase, procedeu-se a observação direta de oito aulas, e ao completamento de grelhas de observação (exemplo de grelha de observação, Anexo 6) que me permitiram perceber como interagiam os alunos das turmas observadas e qual era a relação entre os mesmos e a docente, numa tentativa de compreender a situação no seu meio pedagógico. A observação participante, desenvolvida na terceira fase deste projeto, ocorreu mais especificamente no terceiro período quando ministrei uma unidade didática, correspondente a lecionação de um total de seis aulas, à turma de 10.º ano de iniciação, e teve como intuito observar diretamente, através das minhas ações e das dos alunos, os resultados do projeto.

#### **1.2.1.2. Questionários**

Ao longo do projeto de intervenção, foram implementados vários questionários aos alunos, todos de “administração direta” porque foi o próprio inquirido que o preencheu (Quivy & Campenhoudt, 1994, p. 188) e porque “por un lado proporcionan información utilísima al profesor que puede emplear en adaptar el programa a las circunstancias del alumno. Por otra parte, confrontado al cuestionario, el alumno gana en conciencia sobre su propia identidad como aprendiz y descubre formas alternativas de entender el aprendizaje” (Escobar, 2001, p. 342).

Um questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social,

profissional ou familiar, e que se reporta às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1994, p. 188).

Na turma de 10.º ano de espanhol iniciação foram aplicados vários questionários, com o intuito de conhecer as opiniões dos discentes em relação a IO e às atividades implementadas, os quais posso a apresentar.

O questionário inicial (Anexo 3) foi realizado antes da leção da unidade didática e permitiu-me ter a opinião dos alunos sobre a IO, percebendo ao mesmo tempo se sabiam ou não o que era. Este questionário foi elaborado maioritariamente com questões abertas, para conseguir uma percepção geral e não influenciar as respostas dos discentes. Os objetivos deste questionário, na sua relação com as questões, foram os seguintes:

<b>Objetivos do questionário inicial</b>	
<b>Objetivo geral</b>	Este questionário será aplicado no início e tem como objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recolher dados que me permitirão conhecer algumas preferências, ao nível de atividades, dos discentes;</li> <li>➤ Perceber se os alunos sabem o que é a IO, se já realizaram alguma atividade de IO e se gostaram.</li> </ul>
<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1- Na aula, preferes o trabalho: individual/em pares/em pequenos grupos/em grandes grupos?</b>	Saber como preferem trabalhar na aula.
<b>2- Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender espanhol?</b>	Saber qual a forma que consideram mais eficiente para aprender espanhol.
<b>3- Que atividades preferes nas aulas?</b>	Saber que tipo de atividade preferem realizar nas aulas e se as de IO estão contempladas.
<b>4. Já realizaste atividades de IO?</b>	Saber se já fizeram atividades de IO.
<b>5. Podes dar exemplo(s)?</b>	Perceber se sabem o que é uma atividade de IO.
<b>6. Gostaste de realizar estas atividades de IO? Justifica.</b>	Saber se gostam ou não de realizar atividades de IO.
<b>7- Que tipo de atividade consideras mais eficiente para o desenvolvimento da IO?</b>	Saber que atividades consideram mais eficientes para o desenvolvimento da IO.
<b>8- Ao nível da IO, sentes dificuldades quando te queres expressar em espanhol? Justifica.</b>	Perceber se o aluno sente dificuldades ao nível da IO.
<b>9- Quando tens dificuldade em expressar-te oralmente na língua estrangeira que estratégias utilizas para comunicar?</b>	Saber as estratégias que o aluno utiliza para colmatar as suas lacunas quando quer expressar-se na língua estrangeira.
<b>A tua opinião conta! Se fosses professor como farias para desenvolver a IO:</b>	Saber que atividades, na opinião do aluno, promovem a IO.

Quadro 5: Objetivos e questões do questionário inicial



Após cada atividade do projeto de intervenção realizada, os alunos tiveram que responder a um questionário de autoavaliação sobre a mesma (Anexo 3). Foram, portanto, realizados, ao todo, três questionários de autoavaliação, o que corresponde as três atividades de interação realizadas. Este era maioritariamente composto por questões de escolha múltipla e tinha os seguintes objetivos:

<b>Objetivos do questionário de autoavaliação</b>	
<b>Este questionário será aplicado no final de cada uma das atividades de IO incluída no projeto de intervenção. Inclui o nome da atividade desenvolvida, de forma a excluir ambiguidades.</b>	
<b>Objetivo geral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliar as atividades de IO propostas nas aulas</li> <li>➤ Propiciar ao aluno um momento de autoavaliação sobre o seu desempenho na atividade de interação proposta;</li> </ul>
<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1. ¿Cómo ha sido mi desempeño en la actividad de interacción oral?</b>	
a. Me he empeñado con motivación en la actividad propuesta.	Perceber se o aluno se sentiu motivado.
b. He estado atento y concentrado.	Saber como desenvolveu a atividade proposta.
c. He colaborado con mi pareja / grupo de forma dinámica.	
<b>1. d. He realizado fácilmente las tareas propuestas.</b> <b>3. ¿Dónde he sentido más dificultades?</b> Al entender las tareas propuestas. Al hacer las tareas propuestas Al interactuar con mis compañeros en español. Al presentar el trabajo final. Otros:	Saber onde o aluno sentiu mais dificuldades.
<b>2. ¿Cómo ha sido mi participación oral?</b>	
a. He conseguido hablar e interactuar con mis compañeros en español.	Saber se conseguiu interagir com os colegas em língua espanhola.
<b>4. Al hablar, ¿Qué estrategias he utilizado para colmar mis dificultades?</b>	Conhecer as estratégias que mais utilizou para colmatar as suas dificuldades.
<b>5. ¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que ha sido desarrollada?</b> <b>Me ha gustado porque... / No me ha gustado porque...</b>	Ter a opinião do aluno sobre a atividade de IO realizada.

Quadro 6: Objetivos e questões dos questionários de autoavaliação

Finalmente, o questionário final (Anexo 5), essencialmente com perguntas abertas, foi realizado quando se concluiu a unidade didática, de forma a obter as perceções e opiniões dos alunos acerca das atividades de IO e perceber se houve alguma evolução ou alteração relativamente

ao questionário inicial. Almejei também perceber se as atividades que desenvolvi foram consideradas lúdicas pelos discentes. Teve como objetivos:

Objetivos do questionário final	
<b>Objetivo geral</b>	Este questionário será aplicado no final da PES, depois de ter aplicado as diferentes atividades de IO e tem como objetivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recolher dados que me permitirão refletir sobre a eficácia das atividades de IO propostas ao longo das aulas ministradas;</li> <li>➤ Perceber se as atividades lúdicas contribuíram para o desenvolvimento da IO.</li> </ul>
<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos</b>
1- Ao longo das atividades de IO realizadas (elaboração e apresentação de um catálogo de moda, jogo de papeis numa loja, jogo “tres en raya”, situação engraçada numa loja e simulação da mesma) como foste evoluindo?	Saber o que pensa o aluno da sua evolução em relação às atividades de IO desenvolvidas.
2- As atividades de IO permitiram-te: melhorar a minha oralidade/partilhar ideias e opiniões com os meus colegas/adquirir mais vocabulário/combater a minha timidez/ficar mais nervoso/conscienciar-me dos meus erros/sentir-me inseguro e com dificuldade para participar/realizar atividades menos aborrecidas, mais apelativas e dinâmicas	Perceber, na ótica do aluno, quais foram os benefícios das atividades de IO para o desenvolvimento das suas competências comunicativas.
3- As atividades de interação realizadas (citadas acima). Permitiram-te ficar mais à vontade para falar em espanhol/criaram um ambiente mais propício e motivador para a aprendizagem/fizeram-te esquecer do medo de errar/permitiram combater a tua timidez/foram constrangedoras e aborrecidas/permitiram conscienciar-te dos teus erros/permitiram-te interagir mais com os teus colegas e a professora em língua Espanhola	Saber se as atividades de IO desenvolvidas foram benéficas para a criação de um ambiente que estimulasse a motivação e a oralidade.
4- De que atividade(s) de IO gostaste mais nas aulas? Justifica. 5- De que atividade(s) de IO gostaste menos nas aulas? Justifica.	Conhecer a atividade de IO de que o aluno mais gostou e que menos gostaram e porquê.
6- Das atividades realizadas, que atividade(s) de IO consideras lúdica? Porquê?	Verificar se há uma correlação entre as atividades de que o aluno mais gostou e as que considera lúdicas.
7- Das atividades realizadas, que atividades consideras mais eficientes para o desenvolvimento da tua IO? Explica.	Saber se o aluno considera que a(s) atividade(s) que ele citou na pergunta anterior, ou seja, a(s) que ele considera lúdica(s), foi(ram) a(s) mais eficiente(s) para o desenvolvimento da IO.
<b>A tua opinião conta!</b> Sugestões para desenvolver aulas que promovam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de aulas dinâmicas e motivadoras:	➤ Saber que atividades sugerem para a promoção da participação ativa dos alunos e para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e motivadoras.

Quadro 7: Objetivos e questões do questionário final

O questionário foi também um dos métodos de recolha de dados privilegiados por “permitir um melhor controlo dos enviesamentos e por ajudar a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de maneira rigorosa” (Fortin, 1996, p. 240).

### **1.2.2 Procedimentos de análise**

Como descrito no ponto 1.1.4 Opções metodológicas, este projeto tem um cariz multimetodológico uma vez que para além de ser um estudo de caso, foram aplicados métodos qualitativos e quantitativos para recolher e analisar dados. Charles (citado por Coutinho, 2011) propõe seis procedimentos para a recolha de dados de uma investigação: “notação, descrição, análise, questionário, testes e medição” (p. 99) que passo a explicar:

- A notação tem por base a observação e consiste no registo e na descrição de pessoas ou fenómenos, ou seja de ocorrências que servirão para responder às questões investigativas;
- A descrição consiste na transformação de observações em textos descritivos e pormenorizado da situação observada pelo investigador;
- A análise pretende que o investigador observe e analise só o que lhe interessa, para alcançar os objetivos investigativos definidos. Para tal pode recorrer à grelhas de análise nas quais especifica os objetivos a alcançar e os critérios a considerar;
- O inquérito, por questionário ou entrevista, visa a obtenção de respostas por parte dos participantes do estudo. Os questionários, maioritariamente utilizados neste estudo para recolher dados, são quase sempre formulários escritos;
- A testagem e a medição referem-se a um processo de obtenção de dados que é realizado mediante o uso de testes, inventários, escalas, que permitem a aferição de características individuais. São maioritariamente provas numéricas consideradas objetivas.

Assim, neste estudo foram utilizados os cinco primeiros procedimentos de análise. Primeiro, e mediante a observação de aulas, recorri à descrição do contexto em estudo, através das notas de campos e do preenchimento de grelhas de análise do desempenho do professor e de alunos. Esta fase permitiu-me identificar a problemática, à qual pretendo dar resposta neste relatório, e identificar os objetivos de investigação.

Numa segunda fase, elaborei os questionários e os seus respetivos objetivos. Assim, o primeiro questionário foi elaborado com o intuito de tentar perceber se os alunos sabiam o que é a IO e a sua opinião sobre as atividades que desenvolvem a interação. Os questionários de autoavaliação, por sua vez, foram elaborados para perceber qual foi o desempenho dos alunos, as estratégias que utilizaram para colmatar as suas dificuldades aquando da comunicação com os seus pares, e finalmente obter a opinião dos discentes sobre a atividade desenvolvida. Quanto ao questionário final, teve como objetivo perceber o empenho dos discentes nas atividades realizadas e se foram benéficas ou não para a sua aprendizagem da LE. Também permitiu saber se as atividades de IO propostas foram ou não consideradas lúdicas.

Finalmente, numa terceira fase, procedeu-se à análise dos dados recolhidos, recorrendo a métodos quantitativos e qualitativos, análise essa que apresento no ponto seguinte.

### **1.2.3 Apresentação e análise dos dados recolhidos**

Nesta secção, irei proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos nas diversas fases do projeto de intervenção: “All sources of evidence were reviewed and analyzed together, so that the case study’s findings were based on the convergence of information from different sources, not quantitative or qualitative data alone” (Yin, 1989, p. 93).

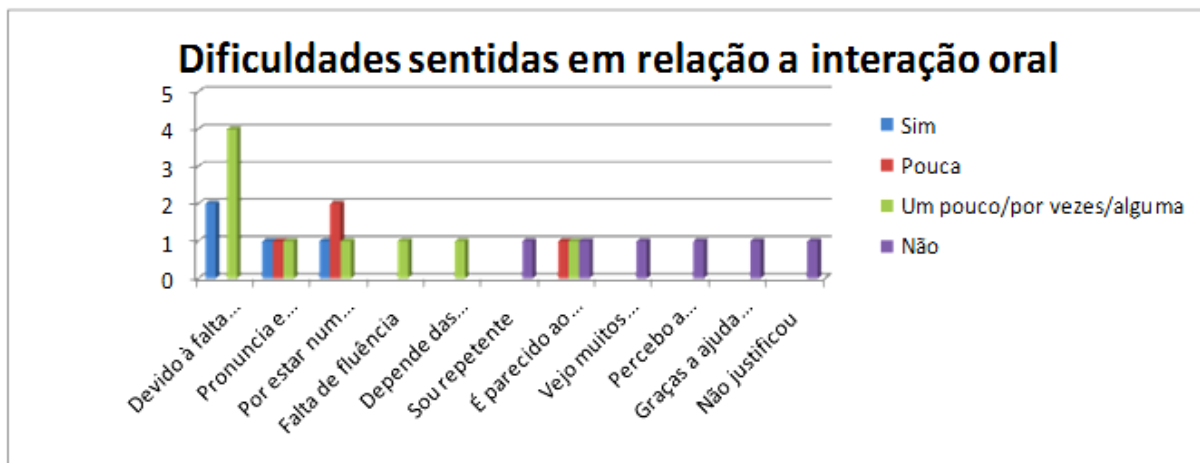
Conforme já mencionado o projeto de intervenção foi desenvolvido no terceiro período, através da unidade didática 9 *Vamos de compras* e construído a partir do manual adotado, *Endirecto.com 1*. Para além da observação direta e participante, os alunos responderam a vários questionários, nomeadamente ao questionário inicial, aos questionários de autoavaliação no final de cada atividade e ao questionário final. Vou proceder, agora, à análise dos resultados dos diferentes questionários, assim como da observação participante, recorrendo também às reflexões pós-aulas.

Antes de desenvolver a unidade didática, os alunos tiveram que preencher um questionário inicial (cf. Anexo 5) sobre a IO. Expliquei-lhes na altura em que consistia o projeto de intervenção, ao qual se mostraram bastantes reticentes pois, como já foi explicado anteriormente, os alunos eram provenientes de cinco turmas diferentes pelo que só estavam junto na disciplina de espanhol, o que fazia com que não se sentissem à vontade para interagir com os colegas ou mesmo falar perante os mesmos.

Antes de iniciar a unidade didática em estudo, os alunos realizaram uma atividade de IO, descrita acima, sobre as lojas, na qual deviam simular um diálogo numa mercearia em frente à turma toda, embora apenas tivessem lido o que tinham escrito. Por ser a primeira atividade do género, deixei-os ler mas expliquei-lhes que das próximas vezes não o poderiam fazer e que teriam que improvisar. A seguir, e ainda antes de iniciar a unidade didática, expliquei-lhes que iriam ter que realizar várias atividades de IO e pedi-lhes, também, que preenchessem o questionário inicial (cf. Anexo 5), cujos resultados passo a apresentar.

Primeiro, foram feitas perguntas para perceber qual a forma de trabalho e que tipo de atividade os alunos gostavam mais de realizar, dados que foram utilizados na caracterização da turma.

Também tentei perceber quais as dificuldades que os alunos sentiam na hora de falar. É óbvio que tendo em conta que se trata de um nível de iniciação, os alunos ainda têm poucas bases linguísticas para se poderem expressar fluentemente, e foi por isso que a maior parte dos discentes admitiu ter dificuldades que se deviam à falta de vocabulário, de fluência ou à dificuldade em pronunciar certas palavras. Mesmo assim, houve cinco alunos que afirmaram não ter problemas em interagir na língua meta, por ser parecida com o português, por ser fácil de perceber, por ser aluno repetente ou até porque via muitos programas televisivos em espanhol.



**Gráfico 3: Pergunta 8 do questionário inicial: “Ao nível da IO, sentes dificuldades quando te queres expressar em espanhol? Justifica”**

Quanto às atividades que gostam mais de realizar estas são as seguintes, sendo que alguns alunos colocaram mais de que uma atividade, razão pela qual o total (27) é superior ao número de inquiridos (24):

Que atividades preferes nas aulas?	
Visualização de filmes	7
Fazer exercícios e ler textos	6
Exercícios de compreensão auditiva	5
Interagir ou fazer jogos com interação	4
Fazer exercícios em grupo	3
Conversas sobre temas específicos	1
Escrever canções	1

**Quadro 8: Pergunta 3 do questionário inicial: “Que atividades preferes nas aulas?”**

É claro que a IO não aparece nos primeiros lugares, no entanto, se juntarmos os três alunos que gostam de fazer exercícios em grupo, o que pressupõe interação entre os membros do mesmo, o aluno que gosta de conversar sobre temas específicos, o que também implica IO, e os quatro alunos que preferem interagir ou fazer jogos com interação, o total seria, portanto, de oito, chegando ao lugar do topo, sendo oito em vinte e quatro alunos mesmo assim muito pouco.

Face ao exposto anteriormente, pareceu-me importante averiguar se os alunos sabiam o que são atividades de IO. Desta forma, foi-lhes perguntado se já alguma vez tinham realizado alguma, pergunta à qual vinte e três alunos responderam afirmativamente e um negativamente (ver gráfico 4).



**Gráfico 4: Pergunta 4 do questionário inicial: “Já realizaste atividades de IO?”**



**Gráfico 5: Pergunta 5 do questionário inicial: “Podes dar exemplo(s)?”**

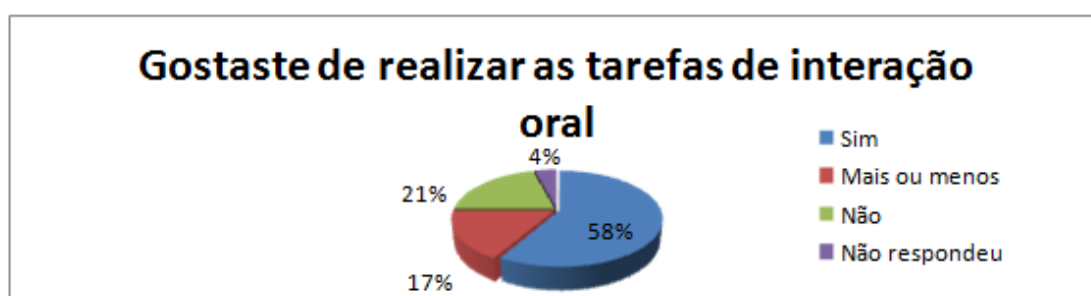
Ao analisar este gráfico, verificamos que 83% dos alunos deram respostas coerentes, na medida em que os exemplos que apresentaram foram os seguintes:

- Diálogos – 65%;
- Exercícios /atividades de grupo – 9%
- Teatro em inglês – 5%
- Discussões sobre temas ou a pares – 4%.

No entanto, 17% dos discentes parecem não saber o que é a IO, uma atividade que pressupõe um processo dual, visto que responderam o seguinte:

- Leitura em voz alta – 9%;
- Apresentações orais – 4% (as quais são quase sempre realizadas individualmente);
- Leitura e exercícios – 4%.

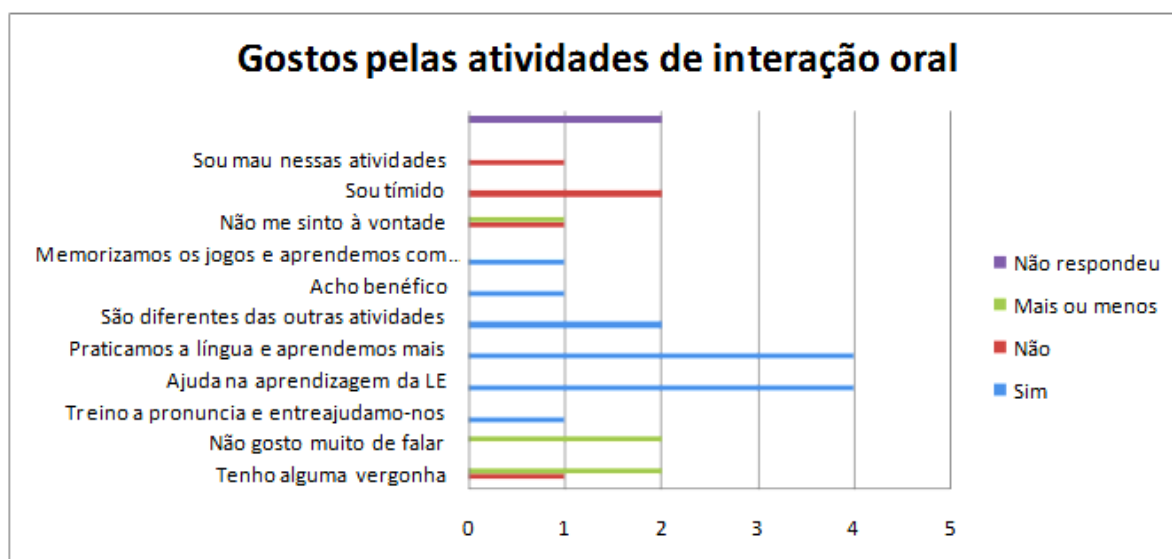
Na pergunta seguinte tentei perceber se tinham gostado de realizar estas atividades e os resultados foram os seguintes:



**Gráfico 6: Pergunta 6 - 6. Gostaste de realizar estas atividades de IO? Justifica.**

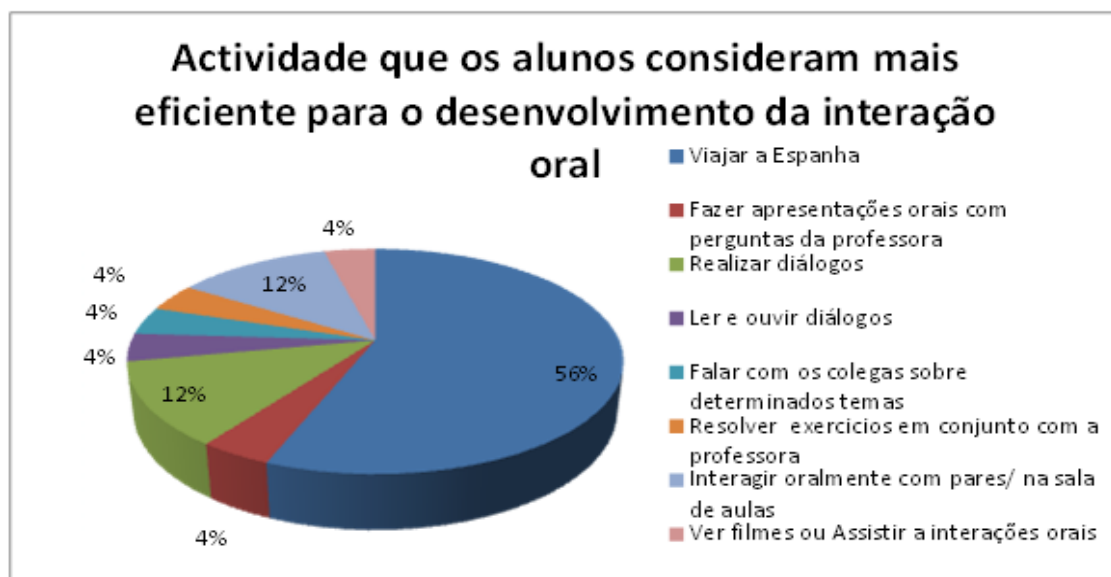
58% dos inquiridos respondeu afirmativamente, quanto aos restantes que não gostaram ou que apresentaram uma opinião mitigada, tal deve-se essencialmente ao facto de

serem alunos tímidos que não gostam de se expressarem perante os colegas, como o demonstra o seguinte gráfico:



**Gráfico 7: Pergunta 6 do questionário inicial: “Justificação”**

Quanto à atividade que consideram mais eficiente para o desenvolvimento da IO, e como podemos ver no gráfico abaixo, a que predomina é a da viagem a Espanha, porque os alunos poderiam falar com pessoas nativas e num contexto real.



**Gráfico 8: Pergunta 7 do questionário inicial: “Que tipo de atividade consideras mais eficiente para o desenvolvimento da IO?”**

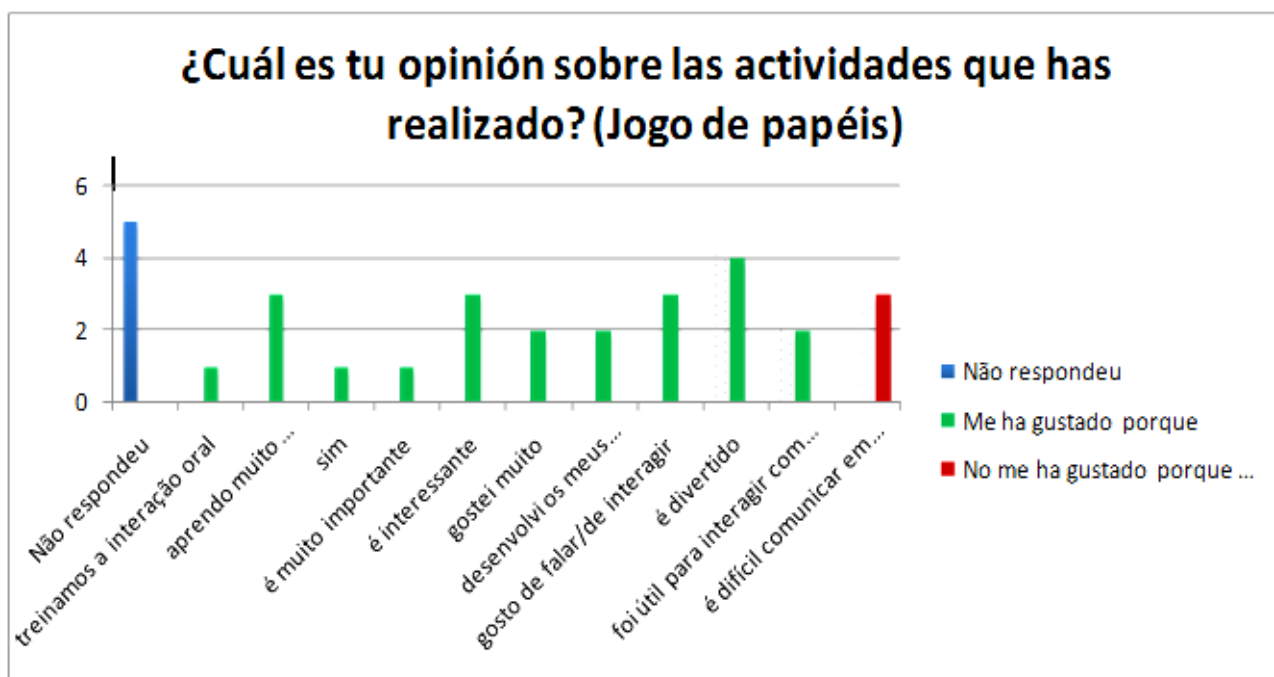
Da análise destes dados recolhidos no questionário inicial conclui-se que os alunos, na maioria, souberam identificar as atividades de IO, apesar de ainda existir uma percentagem de 17 % que referiram atividades que nada tinham a ver com a IO. Sendo



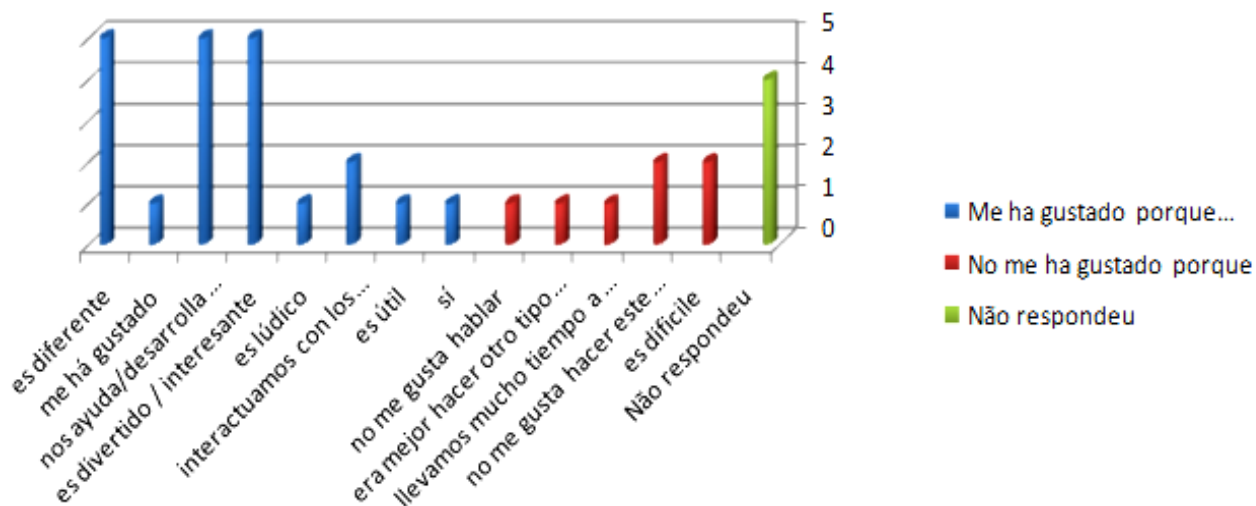
uma turma de iniciação, os discentes revelam algum receio para falar na LE, principalmente devido à falta de conhecimento linguístico e também por timidez, visto não se conhecerem muito bem uns aos outros.

Tendo em conta os resultados deste primeiro questionário, decidi preparar os alunos antes de começar qualquer atividade de IO, para que se sentissem motivados e capazes de realizar as mesmas. Passo a apresentar os resultados obtidos, comparando as diversas atividades entre elas. Vou analisar as respostas aos questionários de autoavaliação, nomeadamente à pergunta cinco, a qual acho mais pertinente para este estudo, e vou ainda proceder a análise das notas de observação participante.

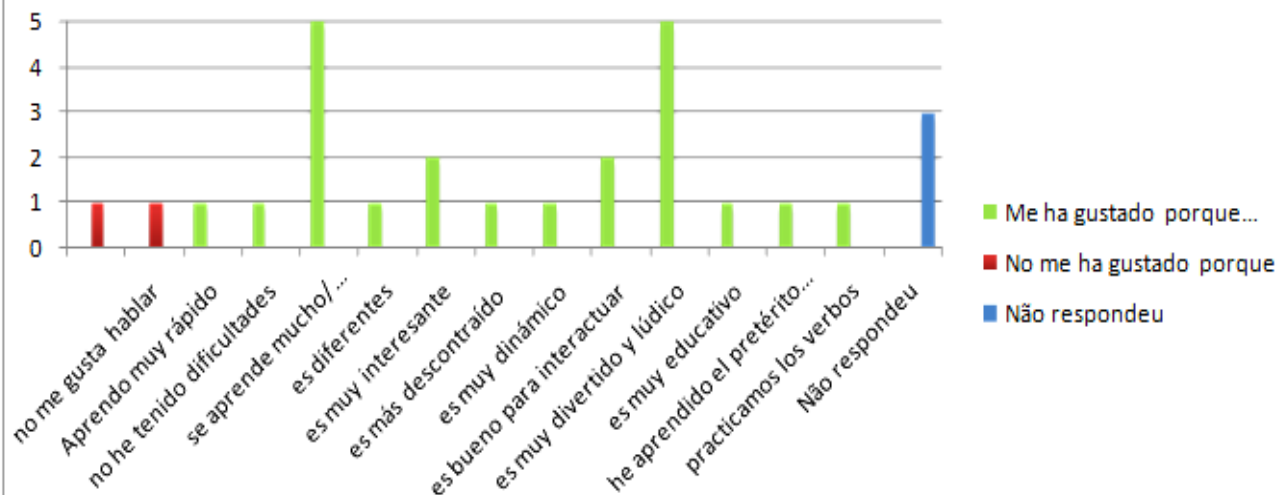
As três atividades desenvolvidas e descritas no ponto 1.2.1 deste relatório final decorreram relativamente bem, tendo os alunos demonstrado empenho, participação e motivação em realizar as mesmas. No entanto, tenho que salientar o facto de a atividade do catálogo de moda não ter decorrido como planeado inicialmente, devido aos constrangimentos causados pela falta de tempo e pelo cumprimento da planificação. Por isso, os alunos tiveram que concluir a mesma fora da sala de aulas, tornando-se ainda tal complicado visto que alguns grupos eram compostos por alunos de diferentes turmas, com horários diferentes. Para além disso, ao apresentarem o trabalho os alunos tinham de interagir uns com os outros e com o público, o que não fizeram, tendo sido uma apresentação oral, cada elemento do grupo apresentando individualmente a sua parte, não tendo desta forma desenvolvido a IO, tal como planeado inicialmente. Aliás, foi das atividades que menos sucesso teve, uma vez que cinco alunos não gostaram dela.



### ¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que has realizado? (catálogo de moda)



### ¿Cuál es tu opinión sobre las actividades que has realizado? (tres en raya)



**Gráficos 9, 10 e 11: Pergunta 5 dos três questionários de autoavaliação - ¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que has realizado?**

Ao comparar estes três gráficos, parece claro que o que teve mais sucesso foi o jogo *tres en raya*, apesar de os alunos inicialmente terem tido dificuldade em realizar a atividade por nunca terem realizado atividades deste género. Ao início, tiveram

difficuldade em perceber o que se pretendia com a mesma, mas assim que entenderam, demonstraram entusiasmo e empenho.

De seguida, a atividade que obteve mais sucesso foi a dos jogos de papéis e, finalmente, a atividade que foi menos apreciada foi a do catálogo de moda.

Acredito que não realizar a atividade do catálogo de moda conforme planeado inicialmente, ou seja, desenvolvê-la essencialmente nas aulas, foi muito prejudicial a todos os níveis, tanto ao nível da motivação e empenho dos alunos, como ao nível da prática da IO. Quanto ao jogo *tres en raya*, como envolvia competição, era realizado no próprio lugar e não era apresentado à restante turma, os alunos sentiam-se mais confiantes para se expressarem. Quanto ao jogo de papéis, também ele revelou-se apazível para a maioria dos alunos, por só três alunos não terem gostado desta atividade.

Para além disso, ao justificarem o seu gosto pelas atividades, os alunos também deram argumentos relacionados com a motivação e o desenvolvimento da aprendizagem da LE, alguns que passo a citar:

Na atividade do jogo de papéis referiram o seguinte:

- *Desenvolvi os meus conhecimentos;*
- *Foi útil para interagir com os outros;*
- *É interessante;*
- *É muito importante;*
- *É divertido;*
- *Treinamos a IO.*

Na atividade do jogo *tres en raya* referiram o seguinte:

- *Aprende-se muito e novas palavras;*
- *É diferente;*
- *É muito interessante;*
- *É mais descontraído;*
- *É mais dinâmico;*
- *É bom para interagir;*
- *É divertido e lúdico;*
- *É muito educativo;*
- *Aprendi o pretérito imperfeito e pratiquei os verbos.*

Na atividade catálogo de moda referiram o seguinte:

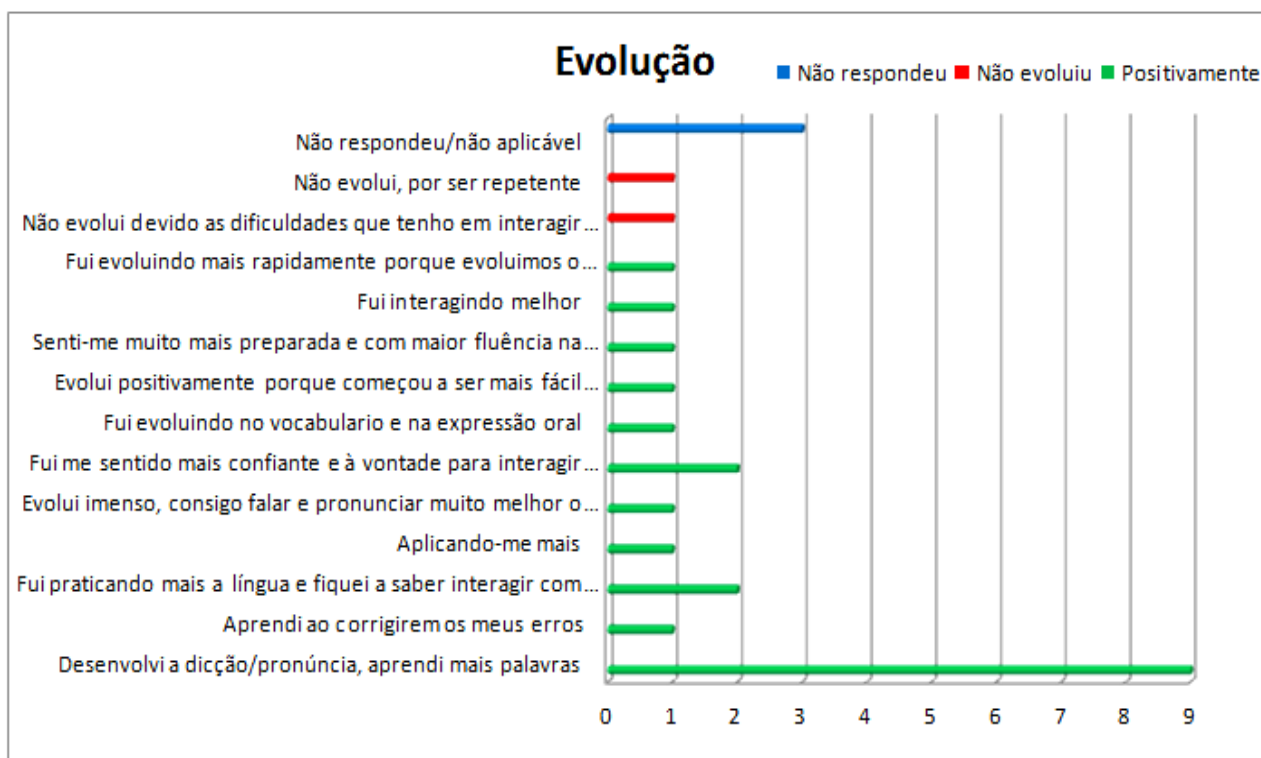
- *É diferente;*
- *Gostei;*
- *Desenvolvi as minhas capacidades;*
- *É divertido e interessante;*
- *É lúdico;*
- *Interagimos com os outros;*
- *É útil.*

Estes argumentos parecem-me relevantes na medida em que os benefícios destas atividades aparecem claros, visto que permitiram desenvolver a IO e, portanto, a socialização, deram mais dinamismo as aulas e revelaram-se ser, por exemplo, educativas. Demonstram também que houve uma certa evolução no que diz respeito a apreciação deste tipo de atividades desde a aplicação do primeiro questionário, evolução que passo a explicar, através da análise do questionário final.

De facto, a análise do questionário final é a mais significativa porque o questionário foi aplicado no final do ano letivo, depois da concretização das atividades planeadas e depois de ter sido criada uma certa ligação professora-alunos e alunos-alunos. Também permitiu recolher dados sobre a evolução dos discentes ao nível da aquisição de conhecimentos e também das percepções dos alunos em relação a este tipo de atividades.

Antes de proceder à análise dos resultados, tenho que referir que houve um grupo de mais ou menos 4 alunos que, embora seja menor, não respondeu às perguntas ou o fez sistematicamente de forma incompleta, o que denota uma certa falta de responsabilidade e de empenho, pois como os questionários eram anónimos, não se esforçaram minimamente por preenchê-los.

No que se refere à evolução dos alunos, esta foi claramente positiva, como se pode verificar no seguinte gráfico:

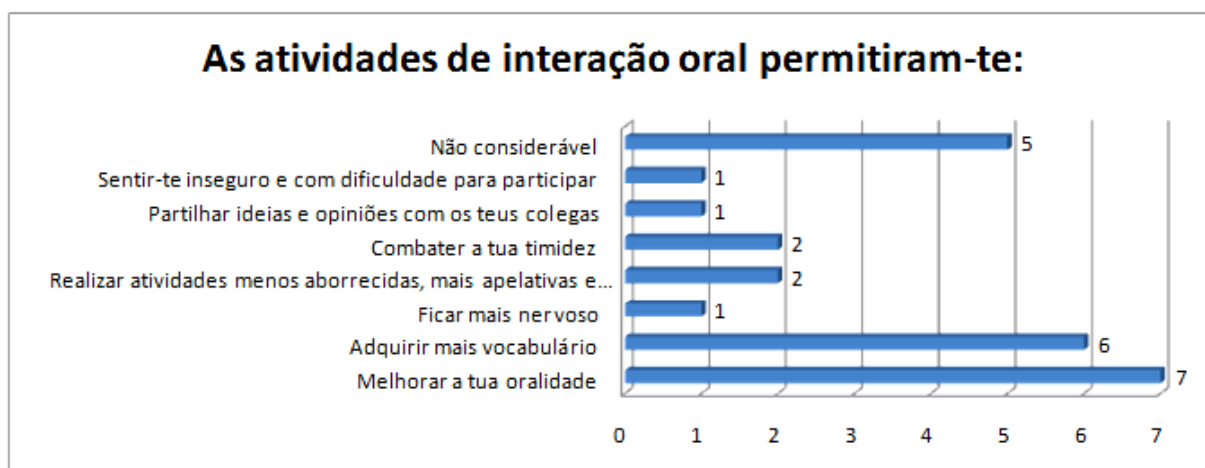


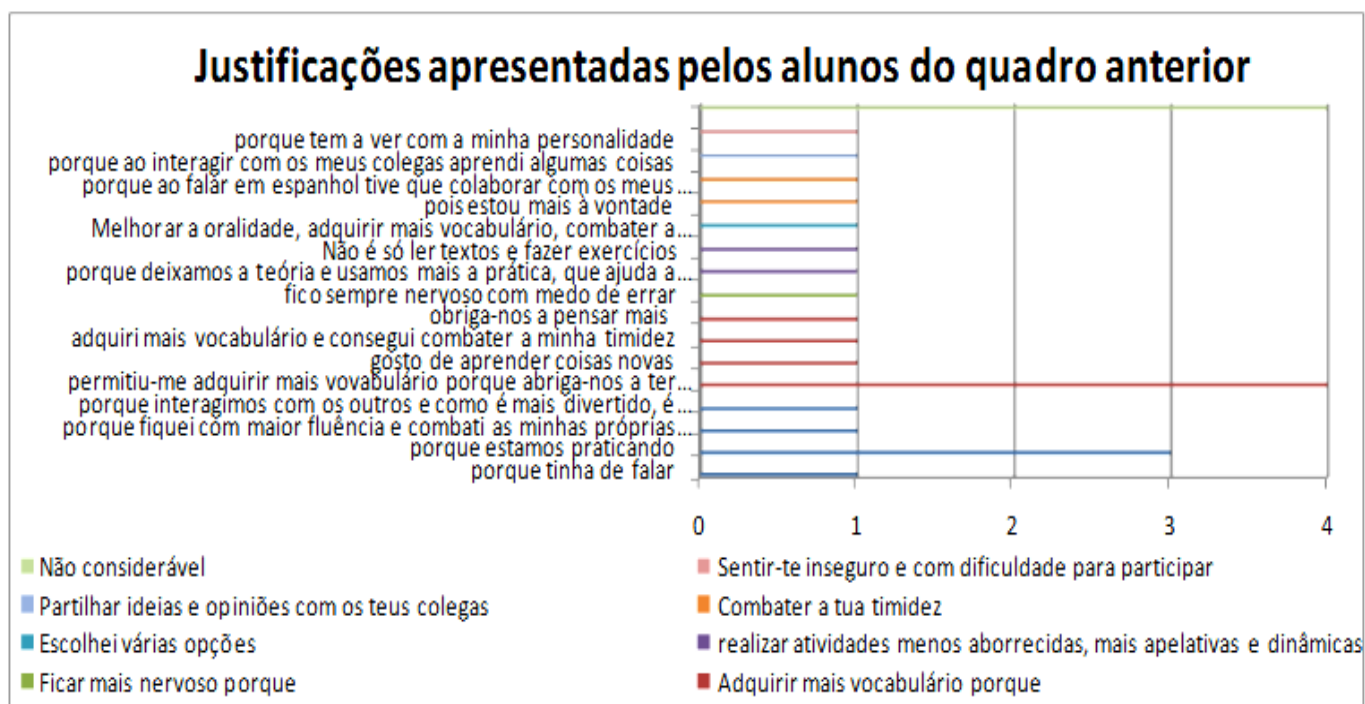
**Gráfico 12: Pergunta 1 do questionário final - 1- Ao longo das atividades de IO realizadas como foste evoluindo? Explica**

Os argumentos apresentados também são muito significativos, na medida em que revelaram ter:

- desenvolvido e melhorado a dicção, a pronúncia e a aquisição de palavras novas;
- praticado mais a língua, tornando-se mais fácil interagir com os demais e expressar-se em espanhol;
- ficado mais confiantes e à vontade para interagirem com mais pessoas;
- evoluído mais rapidamente, sentindo-se mais bem preparados.

De uma forma geral, os alunos consideram que estas atividades são eficientes para melhorar a oralidade e adquirir mais vocabulário, como se pode verificar nos seguintes gráficos 13 e 14:





**Gráficos 13 e 14: Pergunta 2 do questionário final - As atividades de IO permitiram-te:”**

Para além disso, dos cinco alunos que revelaram não gostar das atividades de IO no questionário inicial, só dois é que mantiveram a mesma opinião, o que mesmo assim reflete uma melhoria significativa, podendo ser antecipado que se o projeto tivesse sido implementado a longo prazo, os alunos teriam criado um espírito maior ainda de entreajuda, e que estas atividades interativas talvez conquistassem todos os discentes.

Essas atividades promoveram um ambiente potenciador da aprendizagem para a maioria dos discente, sendo que:

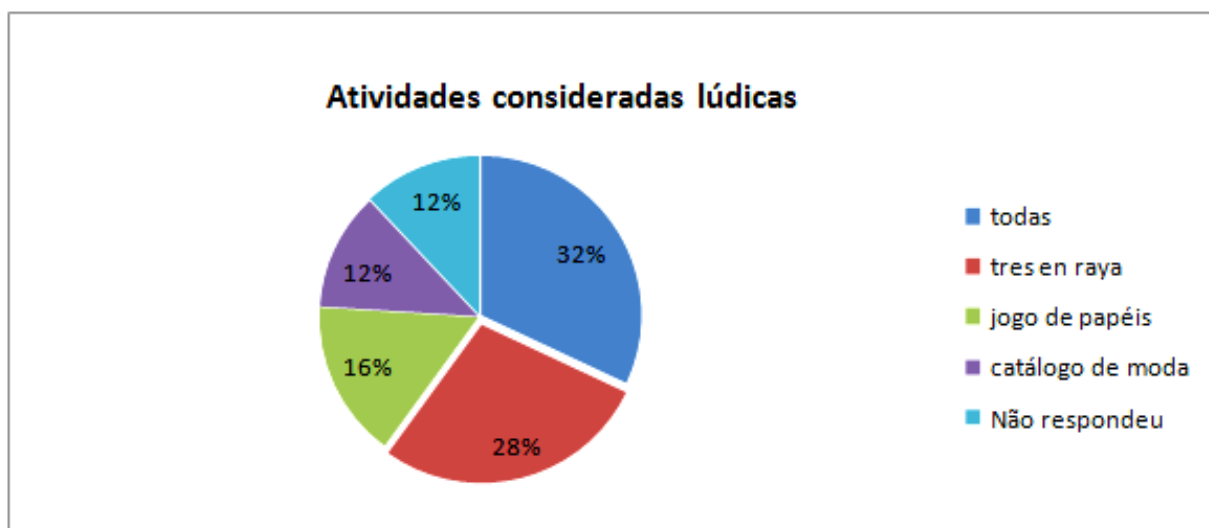
- Para sete alunos: permitiram que interagissem mais com os colegas e a professora;
- Para seis alunos: permitiram que ficassem mais à vontade para falar em espanhol;
- Para quatro alunos: permitiram consciencializa-los dos erros que cometiam;
- Para três alunos: criaram um ambiente mais propício e motivador;
- Para um aluno: fez-lhe esquecer o medo de errar;
- E para outro: permitiu-lhe combater a sua timidez.

Três alunos não respeitaram as instruções, sendo que as respostas dos mesmos não podem ser consideradas, e para um elemento, estas atividades foram constrangedoras e aborrecidas.

Relativamente à eficiência das atividades, os alunos, para além dos argumentos supracitados, também referiram que:

- Permitiram desenvolver muito a participação oral;
- Os colocaram numa situação real/ de simulação da realidade;
- Exigiram mais deles, o que significa que promoveram o papel ativo dos discentes;
- Lhes permitiram contactar com mais pessoas e ouvir outros pontos de vista.

Finalmente, dos vinte e dois alunos que responderam à pergunta seis, oito alunos consideram que todas as atividades de IO eram lúdicas, sete alunos escolheram o jogo *tres en raya*, quatro os jogos de papéis e três o catálogo de moda. Assim, a maior percentagem, isto é 32%, partilharam a opinião de que as atividades propostas eram lúdicas. Note-se, aliás, que nenhum aluno achou que as atividades de interação propostas não eram lúdicas.



**Gráfico 15: Pergunta 6 do questionário final: “Das atividades realizadas, que atividade(s) de IO consideras lúdica?”**

### **Considerações finais: conclusões e limitações**

Com este trabalho e o estudo realizado ao longo deste ano letivo, pretendi evidenciar os contributos do uso de atividades lúdicas para o desenvolvimento da competência de IO e para a aprendizagem de uma LE, neste caso, do Espanhol como LE. Numa primeira parte, centrei-me nas questões de investigação, tentando responder às mesmas, através dos resultados da análise dos dados.

Como foi referido ao longo deste relatório, desenvolver a IO não só permite desenvolver a oralidade, como também a compreensão oral. É, também, sobretudo

essencial para munir os discentes de competências sociolinguísticas fundamentais à comunicação entre pessoas de países e culturas diferentes, de forma a evitar desentendimentos e portanto, desenvolver uma CC que permitirá aos alunos ser cidadãos europeus e do mundo autónomos.

É exatamente o que se pretendeu fazer neste trabalho investigativo, isto é, mostrar as vantagens de utilizar o lúdico para criar ambientes potenciadores da aprendizagem e um clima mais descontraído no qual os discentes se sentem à vontade para comunicar e, portanto, para interagir oralmente, utilizando a língua meta.

Tendo em conta os resultados obtidos, posso concluir que o projeto de intervenção foi parcialmente bem sucedido. Por um lado, foi positivo porque as atividades desenvolvidas foram consideradas lúdicas pela maioria dos alunos e parecem ter proporcionado, ao mesmo tempo, momentos em que o uso da língua aparecia contextualizado. Dos cinco alunos que inicialmente não se sentiam à vontade para comunicar e expressarem-se perante a turma, só dois é que mantiveram a mesma posição depois da implementação do projeto, o que para mim é positivo, na medida em que estas atividades só foram desenvolvidas durante uma unidade didática. Acredito, portanto, que com mais tempo e com a continuação da construção de um ambiente favorável a partilha de ideias e de respeito mútuo, possível também com as atividades lúdicas, seria possível conquistar estes dois últimos alunos. Estas atividades lúdicas foram, portanto, importantes para o desenvolvimento de aulas motivadoras nas quais os alunos reduziram o medo de errar, e penso que todos os alunos as consideraram lúdicas também, dado o entusiasmo que iam revelando ao realiza-las. Tenho que confessar que quando a primeira atividade foi desenvolvida, os alunos tinham medo de se expressarem ou de ir ter com os colegas, medo que com a continuação do desenvolvimento destas práticas foi desaparecendo pouco a pouco.

Por outro lado, tenho que salientar que a atividade de criação de um catálogo de moda não cumpriu com o objetivo de IO, porque não foi possível realizá-la inteiramente nas aulas. Aliás, foi a atividade que os alunos tiveram menos gosto em realizar. Para além disso, foi também muito difícil avaliar a IO dos alunos por se tratar de uma turma muito grande, visto que era composta por 27 alunos.

De uma forma geral, as atividades desenvolvidas pretenderam munir os alunos das ferramentas essenciais para a expressão oral e permitiram criar uma turma mais solidária e motivada, na medida em que no final do projeto de intervenção parte dos receios dos alunos em expressarem-se na LE tinham desaparecidos. Cabe ao professor



implementar estas atividades eficazmente, desenvolvendo competências sociolinguísticas, pragmáticas, linguísticas e culturais que lhes permitam interagir, impedindo as falhas comunicacionais e sobretudo não estigmatizando o erro, incentivando os alunos a comunicarem, já que “os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem” (Fernández, 2002, p. 23). É essencial centrar as estratégias na promoção do papel ativo dos alunos, a fim de que eles sintam a sua corresponsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem, e estabelecer uma relação pedagógica baseada no princípio de aprender a aprender e na reciprocidade de responsabilidades, o que foi conseguido mediante a realização de atividades de IO através de atividades lúdicas.

Para concluir, este estudo foi uma mais-valia para mim tanto ao nível profissional como pessoal. Profissional porque permitiu-me aprender imenso sobre o tema da IO e do lúdico, e sobre como desenvolver atividades que os promovem de forma eficaz. De facto, tendo em que conta que algumas das atividades que desenvolvi não cumpriram com todos os objetivos previstos, isto permitiu-me repensar os meus métodos e as formas de poder melhorar a minha prática. A nível pessoal, porque ao perceber que os nossos alunos estão a assimilar o que lhes é transmitido e que se consegue criar um ambiente aprazível na sala de aulas, com o respeito mútuo entre todos, o professor também sente-se recompensado e tem a sensação do dever cumprido, o que é muito gratificante pessoalmente.

No entanto, este estudo não deixa de ter muitas limitações que se prenderam essencialmente com a falta de tempo e a escassez de aulas que foram implementadas. Este estudo deveria ter sido feito de uma forma mais duradoura para que os resultados fossem mais visíveis e viáveis. Para além disso, a professora cooperante, com a qual tinha criado uma relação de entreajuda e que sempre me aconselhou na escolha de atividades e contribuiu para a melhoria das minhas práticas, entrou de baixa a partir do mês de janeiro, ficando a partir desta data sem professor cooperante e sem a ajuda preciosa que me dava, tendo os alunos ficado sem professor durante pelo menos um mês, o que para o cumprimento da planificação anual foi problemático. Devido à esta ausência da professora, tive que ceder algumas das minhas aulas previstas para a realização de testes ou de atividades do agrupamento, o que fez com que não conseguisse concretizar todas as etapas previstas para a elaboração do catálogo de moda, nas aulas.

O facto de ser trabalhador estudante e de não ser efetiva em nenhum AE fez com que eu tivesse que mudar de escolas várias vezes durante o ano e, portanto, de horário. Devido a estas mudanças sucessivas, iniciei o meu estudo numa turma, na qual já tinha criada ligações com os alunos, e a meio do ano, o meu horário já não sendo compatível com o horário desta, tive que mudar de turma, de nível de aprendizagem e de manual, tendo que reformular tudo o que tinha sido feito até à data. Esta alteração foi ainda mais difícil visto que aconteceu no início do terceiro período e que já não havia muito tempo para implementar o projeto. Mesmo assim, consegui levar a cabo o projeto e pude contar com a colaboração da nova professora substituta e dos alunos.

Apesar de não continuar um estudo desta dimensão, pretendo continuar a desenvolver este tipo de atividades, refletindo sempre sobre a eficiência das mesmas e sobre como melhorar cada vez mais os seus contributos no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de criar cidadãos pensantes, autónomos e livres.

Em suma, considero que as questões tratadas neste relatório foram pertinentes e poderão, possivelmente, contribuir para a divulgação dos contributos das atividades de IO, a desenvolver em contexto de sala de aulas, mediante uma abordagem a partir do lúdico, potenciando talvez uma proposta para combater o receio dos alunos de errarem e de se expressarem na LE.

Ainda assim, penso que mais questões poderiam ser tratadas, nomeadamente tentar perceber como a IO e o trabalho de grupo e pares é favorável à criação de laços entre os diferentes elementos da turma, e como, neste sentido, melhora e favorece o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à outros temas que acho pertinentes desenvolver, um seria perceber, por exemplo, como desenvolver a autonomia dos alunos e uma aprendizagem reflexiva eficiente, que leve os alunos a refletir sobre os processos de aprendizagem. Acho este tema relacionado com a autonomia na aprendizagem muito interessante por cada aluno ter as suas próprias formas de aprender. Seria, portanto, interessante, levar o aluno a pensar sobre os processos de aprendizagem e qual a melhor forma, para ele, de adquirir os conhecimentos, promovendo a autonomia do aluno e o sucesso escolar.

O mundo, o ensino, os alunos, os professores, as metodologias vão mudando ao longo dos tempos. É, portanto, necessário ao professor atualizar constantemente os conhecimentos e inovar, de forma a suscitar interesse e curiosidade nos discentes, que são cada vez mais exigentes. É tarefa essencial do professor promover um ensino de qualidade e significativo para os alunos, criando condições motivadoras e nas quais eles

revejam a utilidade das atividades realizadas em contexto de sala de aulas para o seu dia-a-dia.

## Bibliografia/Webgrafia

- Agrupamento de Escolas Templário (2014). *Projeto Educativo*. Disponível em <http://www.aet.pt/sgc/Group/Documents/DOCS/5c77dc384a349b10c2936036dae37388.pdf>
- Almeida, A. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- Almeida, D.M., & Casarin, M.M. (2002). A importância do brincar para a construção do conhecimento da educação. In: *Cadernos de Educação*, nº19, Ed. Santa Maria, pp. 1-6 Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5133>
- Almeida, P.N. (1994). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Araújo e Sá, M.H (1993). Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées. In : *Profils d'apprenants. Actes du 9e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches »*. Publication de l'université de Saint Étienne, pp. 251-269.
- Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. In: *Linx Revues des linguistes de l'université Paris X Nanterre, n°49. Université Paris Ouest – Département Sciences du langage*, pp.19-40. Disponível em <https://linx.revues.org/530>
- Baralo, M. (2000). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Carabela, 47. Madrid, SGEL: 5-36, pp. 164-171 Disponível em <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Bange, P. (1996). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 1-23. Disponível em <http://aile.revues.org/4875>
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. In F. Cicurel, & E. Blondel (Coord. Ed.), *La considération interactive des discours de la classe de langue. Les Carnets du Cediscor 4*, pp. 189-202. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Baretta, D., (s.d). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. In *redELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera n°7*. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_07/2006\\_redELE\\_7\\_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df)

- Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marcoele, Revista de didáctica ELE*, nº11. Memória de Máster. Universidad de Alcalá. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Bigot, V. (1996). *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? Les Carnets du Cediscor* 4, pp. 1-9. Disponível em <https://cediscor.revues.org/362>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. In L. Nussbaum, & M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria* (pp. 265-292). Madrid: Síntesis Educación.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics. Oxford University Press.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cestero Mancera, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 20, pp. 57-77. Disponível em [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA\\_20\\_03.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf)
- Chaguri, J. (2004). *O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeiro para aprendizes brasileiros*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>
- Intérêts et mise en place d'une pédagogie ludique de l'espagnol (en collège)*. (2003) Disponível em [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03\\_02STA03402.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03402.pdf)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Coelho, S. (2013). *Aprendizagem reflexiva e desenvolvimento da interação oral em ELE*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (Teoria e Prática)*. Coimbra: Almedina.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Da Rocha, D.O.S (1996). La fiction dans le cadre de l'interaction didactique. *Les Carnets du Cediscor* 4, pp.61-76. Disponível em <https://cediscor.revues.org/381>

Departamento da Educação Básica. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. *Interlíngua* Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/interl%C3%ADngua>.

Dessen, M. & Pololia, A. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Vol.17, n.36, pp.21-32, Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

Ellis, R (2003). *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Escobar, C. (2001). La evaluación. In L. Nussbaum, & M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, pp. 325-357. Madrid: Síntesis Educación.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação, 10º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf)

*Estratégias de ensino e de avaliação*. Ministério da Educação. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>

Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fortin, M.F. (1996). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Montréal: Décarie Éditeur Inc.

Fantl, H. (1992). Acquisition des marqueurs interactifs et conduite interactionnelle. Acquisition et enseignement apprentissage des langues. *Actes du 8e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches »*, pp. 16-23. Grenoble : Lidilem.

Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. In: *MarcoELE revista de didáctica ELE* / ISSN 1885-2211 / núm. 7, pp. 1-14. Disponível em <http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>

- Gadañón, A.I. B. (2006). “La destreza oral como proceso” in Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 379- 391. Logroño: Universidad de La Rioja
- González, P. (2010). *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*. In: *MarcoELE revista de didáctica ELE* / ISSN 1885-2211 / núm. 11, pp. 1-10. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf)
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*, pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Kishimoto, T. (1999). *Jogos, a criança e a educação*. Petrópolis: RJ.
- Ladousse, G.P. (2001). *Roleplay – Resource Book for Teachers*. Oxford: OUP
- Littlewood, W.T. (1975). Role-performance and language-teaching. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.13, nº3, pp. 199-208.
- Littlewood, W.T. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge, Didáctica de Lenguas.
- Martín, E. P. (2004), ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *REDELE*, número 0, pp. 1-37 . Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3)
- Lopes, V. (2006). *Linguagem do Corpo e Movimento*. Curitiba, PR: FAEL.
- Meirinho, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Educação 49 EDUSER: revista de educação, Vol 2 (2), Inovação, Investigação em Educação, pp.49 – p.65.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda. Disponível em [http://www.esamarante.edu.pt/oferta/Curriculo\\_Nacional\\_3ciclo.pdf](http://www.esamarante.edu.pt/oferta/Curriculo_Nacional_3ciclo.pdf)
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2) pp. 111-138. CIED – Universidade do Minho. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/viewFile/3248/2622>
- Maurício, J. T. (s.d.) *Aprender brincando: O lúdico na aprendizagem*. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>
- Oldfather, P., West, J., White, J., & Wilmarth, J. (1999). *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*. American Psychological Association (APA), 1 edição.

- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies What every teachers should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pinilla Gómez, R. (2010). Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral. In: *MarcoELE*, número 10, pp. 97-104. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.pinilla.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf)
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, pp. 153-180. PNA, 2 (4). Disponível em [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)
- Renard, C. (2008). *Les activités ludiques en classe de français langue étrangère: l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir*. Français 2000, n° 212-21. Disponível em [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le\\_jeu\\_en\\_classe\\_de\\_FLE.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf)
- Santos, M. P. (1997) *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Snyders, G. (1990). *Entrevista à professora Lourdes Stamato de Camilis*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/2069/1778>
- Spengler, N. (1980). Première approche des marqueurs d'interactivité. *Cahiers de linguistique française 1*, pp. 128-147. Université de Genève.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- Varela, G. P (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE. In: *MarcoELE*, número 11, pp.1-10. Disponível em [http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf)
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes...: a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du Cediscor 4*, pp.19-32 Disponível em <https://cediscor.revues.org/349>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Yin, R. (1989). *Case study research- design and methods* (Vol. 5). California: Sage Publications, Inc.



Zenhas, A. (2013). *Hábitos de sono e rendimento escolar*. Disponível em <http://www.educare.pt/opinioao/artigo/ver/?id=11887&langid=1>

# Anexos

Anexo 1 – Planificação da Unidade didática 9 *¡Vamos de compras!***UNIDADE 9 *Vamos de compras*****Tema:** Las compras, la moda**Tarea final:** *el catálogo de moda***Nº de clases:** entre 6 a 8 clases

Objetivos	Contenidos					Materiales/ Recursos
	Léxico	Gramaticales	Comunicativos	Socioculturales	Procedimentales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer léxico relacionado con el tema de la unidad</li> <li>• Identificar en textos léxico relacionado con el tema</li> <li>• Reconocer los diferentes tipos de tiendas</li> <li>• Identificar los productos que se venden en cada tienda</li> <li>• Conocer prendas de vestir y accesorios de moda</li> <li>• Utilizar con corrección los determinantes demostrativos</li> <li>• Utilizar adecuadamente el pretérito imperfecto</li> <li>• Reconocer los numerales cardinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiendas <i>carnicería, pescadería, frutería, zapatería, joyería ...</i></li> <li>• Productos <i>carne, pescado, fruta, zapatos, joyas...</i></li> <li>• Ropa <i>falda, pantalones, vaqueros, camiseta, ...</i></li> <li>• Accesorios de moda <i>cinturón, gafas, pendientes, anillo, ...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrativos</li> <li>• Numerales</li> <li>• Pretérito imperfecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir y dar información en una tienda</li> <li>• Pedir un producto</li> <li>• Describir prendas de vestir</li> <li>• Dar opinión sobre un producto</li> <li>• Preguntar y decir el precio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La moda de los años 60, 70 y 80</li> <li>• Personajes del mundo de la moda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación texto / imágenes</li> <li>• Asociación / correspondencia</li> <li>• Interacción oral</li> <li>• Completamiento de textos</li> <li>• Audición de diálogos / selección de información</li> <li>• Descripción de imágenes</li> <li>• Completamiento de cuadros</li> <li>• Completamiento de frases</li> <li>• Lectura de textos escritos / interpretación escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Manual</b></li> <li>• Imágenes</li> <li>• Textos escritos: – <i>Tres décadas de moda</i></li> <li>• Textos orales: – Diálogos</li> <li>• Teste: consumo</li> <li><b>TBO</b> – <i>Jack Pelman se viste</i></li> <li><b>Cuaderno de actividades</b></li> <li>• Fichas de trabajo</li> <li>• CD audio</li> <li>• Lector de CD</li> <li>• CD-ROM</li> <li>• Dossier del profesor</li> <li>• Manual interactivo</li> <li>• Ordenador</li> <li>• Proyector</li> <li>• Pizarra</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar las estructuras lingüísticas adecuadas para pedir en una tienda</li> <li>• Activar las estructuras lingüísticas adecuadas para preguntar y dar el precio de un producto</li> <li>• Utilizar las estructuras lingüísticas adecuadas para dar opinión sobre un producto</li> <li>• Activar los contenidos relativos a la unidad para escribir textos sencillos</li> <li>• Interactuar de forma sencilla</li> <li>• Producir textos orales y escritos</li> </ul>					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción oral y escrita</li> <li>• Visualización de vídeos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vídeo</b> – <i>El rastro de Madrid</i></li> <li>• <b>Vídeo</b> Moda a través del tiempo</li> </ul>
<b>Evaluación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de actitudes y competencias</li> <li>• Evaluación formativa de las actividades y tareas propuestas</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha formativa</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Prueba 9</i></li> <li>• <i>Prueba oral 9</i></li> </ul>	



## QUESTIONÁRIO INICIAL

**1. Na aula, preferes o trabalho:**

Seleciona **apenas uma opção**, assinalando-a com uma cruz (☒).

☐ individual      ☐ em pares      ☐ em pequenos grupos      ☐ em grandes grupos

**2. Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender espanhol?** Assinala com uma cruz (☒) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Trabalho individual				
Trabalho de pares				
Trabalho de grupo				
Trabalho com o apoio do professor				
Pesquisas fora da sala de aula				

**3. Que atividades preferes nas aulas?**

\_\_\_\_\_

**4. Já realizaste atividades de interação oral?** \_\_\_\_\_

**5. Podes dar exemplo(s)?** \_\_\_\_\_

**6. Gostaste de realizar estas atividades de interação oral? Justifica.**

\_\_\_\_\_

**7. Que tipo de atividade consideras mais eficiente para o desenvolvimento da interação oral?**

\_\_\_\_\_

**8. Ao nível da interação oral, sentes dificuldades quando te queres expressar em espanhol? Justifica.**

\_\_\_\_\_

**9. Quando tens dificuldade em expressar-te oralmente na língua espanhola que estratégias utilizas para comunicar?** Assinala com uma cruz (☒) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Recorres à mímica				
Recorres ao estrangeirismo				
Utilizas uma palavra do português				
Parafraseias				
Crias palavras novas				
Pedes ajuda a um colega ou à professora				
Simplificas o que queres dizer.				
Outros: _____				



**A tua opinião conta!**

Se fosses professor como farias para desenvolver a interação oral:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua colaboração!**



**AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INTERACCIÓN ORAL (Juego tres en raya)**

**Elige una opción.**

<b>1. ¿Cómo ha sido mi desempeño en la actividad de interacción oral?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. Me he empeñado con motivación en la actividad propuesta.			
b. He estado atento y concentrado.			
c. He colaborado con mi pareja / grupo de forma dinámica.			
d. He realizado fácilmente la tarea propuesta.			
<b>2. ¿Cómo ha sido mi participación?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. He conseguido hablar e interactuar con mis compañeros en español.			
<b>3. ¿Dónde he sentido más dificultades?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. Al entender la tarea propuesta.			
b. Al hacer la tarea propuesta.			
c. Al interactuar con mis compañeros en español.			
d. Al presentar el trabajo final.			
e. No he sentido dificultades.			
Otros:			
<b>4. Al hablar, ¿Qué estrategias he utilizado para colmatar mis dificultades?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. He utilizado el portugués.			
b. He simplificado lo que quería decir.			
c. He creado palabras nuevas.			
d. He utilizado la mímica.			
e. No he tenido dificultades.			
Otros:			
<b>5. ¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que has realizado?</b>			
Me ha gustado porque ...			
No me ha gustado porque ...			



## Núcleo de Estágio de Espanhol

### REFLEXÃO PÓS-AULA

Professora Orientadora Cooperante: Professora Liliana Martins Carreiro

Professora Estagiária: Sandrine Marques Costa

Turma: 10º Tempo de aula: 50 min. Hora: 13h30 às 14h20

Data: 12/05/2015

#### Resumen de la clase:

En la primera parte de la clase, hice algunas preguntas orales sobre las clases anteriores para poder repasar los contenidos dados, introducir y contextualizar la ficha de comprensión oral. Los alumnos tuvieron que rellenar los huecos de la ficha, leyendo los mini diálogos y enseguida tuvieron que comprobar sus respuestas oyendo la grabación.

A partir de este ejercicio hice algunas preguntas orales que permitieron enseñar los demostrativos, a partir del ejercicio y de forma deductiva. Así que comprobé que habían entendido este contenido gramatical, les pedí para que rellenasen la tabla de la página 134, lo hicimos de forma interactiva. Para consolidar lo aprendido, pasamos para la puesta en práctica, haciendo ejercicio diversificados.

A continuación, y siempre relacionado con lo enseñado hasta este momento y lo que iba a enseñar, vimos el vocabulario de la página 193, leyéndolo y explicándolo, dando a los alumnos las herramientas necesarias para hacer la próxima actividad y sobretodo la tarea final. Luego completaron diálogos en una tienda de ropa con palabras dadas.

Finalmente, dividí la clase por parejas y tuvieron que hacer el guión de una simulación en una tienda de ropa. Todavía hubo tiempo para que un grupo improvisase el diálogo.

#### Lo que resalta

Cumplí toda la planificación y el plan de clase.

A pesar de haber cometido algunos errores, creo que me expresé bien oralmente y por escrito, pues utilicé la pizarra de forma eficiente y clara. A lo largo de la clase estimulé y encorajé la participación de todos los alumnos, utilizando siempre el refuerzo positivo. Los alumnos demostraron empeño, participaron activamente, de forma voluntaria a todas las actividades propuestas, que fueron claras y adecuadas a los objetivos de la clase y a su nivel de enseñanza. Tuvieron un comportamiento muy bueno. A pesar de la gradación en el grado de dificultad de las actividades propuestas, no demostraron dificultades en hacerlas, pues intenté utilizar instrucciones claras, sencillas y concisas y porque los alumnos iban adquiriendo los contenidos de forma graduable. Enseñé la gramática de forma inductiva y deductiva y creo que comprendieron bien los demostrativos, que funcionan de la misma forma que los demostrativos en portugués. Fui explicando de forma sencilla, haciendo preguntas para que los propios alumnos quitasen sus propias conclusiones, demostrando enseguida las normas a través de ejemplos. Pero aquí no fui muy clara cuando empecé a explicar el neutro y cuando utilicé un ejemplo oralmente, ya que utilicé *ese de allí* cuando debería haber dicho *ese de ahí*. Sin embargo, pienso que este contenido gramatical quedó claro para ellos.

Los alumnos desarrollaron varias destrezas. Intenté siempre hacer muchas preguntas orales para que los alumnos hablasen e interactuasen el máximo posible, adaptando las estrategias de enseñanza a los contenidos aleccionados y a las especificidades de los mismos.

Gestioné el tiempo entre las diferentes partes y actividades de la clase de forma eficiente, haciendo conexiones claras, lógicas y suaves entre cada una de ellas. Las actividades se desarrollaron de forma lógica, siguiendo una gradación proporcional del aprendizaje de los alumnos, ya que los ejercicios exigían cada vez de los alumnos, a menudo que se iba avanzando en el proceso de aprendizaje. Intenté promover la participación de todos.

Finalmente, también proporcioné oportunidades para que los alumnos aplicasen sus conocimientos en las diversas actividades y sobretodo en la tarea final de interacción oral, que me permitió comprobar la eficiencia de los métodos utilizados. Aquí tengo que confesar que me quedé sorpresa con la actuación del grupo que improvisó el diálogo, ya que los dos alumnos hablaron muy bien, teniendo en cuenta que están en un nivel inicial.

Para resumir, creo que cumplí con todos los objetivos de esta clase ya que correspondieron muy bien a todas las actividades propuestas, demostrando la adquisición de lo enseñado en sus respuestas.





## QUESTIONÁRIO FINAL

Com este questionário, pretendo recolher informação e refletir sobre a eficácia das atividades de interação oral desenvolvidas (elaboração e apresentação de um catálogo de moda, jogo de papeis numa loja, jogo “tres en raya”).

1- Ao longo das atividades de interação oral realizadas como foste evoluindo? Explica

\_\_\_\_\_

2- As atividades de interação oral permitiram-te? Selecciona apenas uma opção e justifica a tua resposta.

- ☐ melhorar a tua oralidade
- ☐ partilhar ideias e opiniões com os teus colegas
- ☐ adquirir mais vocabulário
- ☐ combater a tua timidez
- ☐ ficar mais nervoso
- ☐ sentir-te inseguro e com dificuldade para participar
- ☐ realizar atividades menos aborrecidas, mais apelativas e dinâmicas

\_\_\_\_\_

3- As atividades lúdicas e de interação realizadas (citadas acima): Selecciona apenas uma opção e justifica a tua resposta.

- ☐ permitiram-te ficar mais à vontade para falar em espanhol
- ☐ criaram um ambiente mais propício e motivador para a aprendizagem
- ☐ fizeram-te esquecer do medo de errar
- ☐ permitiram combater a tua timidez
- ☐ foram constrangedoras e aborrecidas
- ☐ permitiram consciencializar-te dos teus erros
- ☐ permitiram-te interagir mais com os teus colegas e a professora em língua Espanhola

\_\_\_\_\_

4- De que atividade(s) de interação oral gostaste mais nas aulas? Justifica.

\_\_\_\_\_

5- De que atividade(s) de interação oral gostaste menos nas aulas? Justifica.

\_\_\_\_\_

6- Das atividades realizadas, que atividade(s) de interação oral consideras lúdica? Porquê?

\_\_\_\_\_

7- Das atividades realizadas, que atividades consideras mais eficientes para o desenvolvimento da tua interação oral? Explica. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **A tua opinião conta!**

Sugestões para desenvolver aulas que promovam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de aulas dinâmicas e motivadoras:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Mais uma vez, obrigada pela tua colaboração!**





### GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

<b>Nome do Professor:</b>	<b>Ano:</b> 2015/2016		<b>Turma:</b> 9ºA
<b>Disciplina:</b> Espanhol	<b>Nº de alunos:</b> 19		<b>Hora:</b> 14h30-15h20
<b>Observador:</b> Sandrine Costa (Formanda)	<b>Sala:</b> 18	<b>Lección nº</b> 5	<b>Data:</b> 06/10/2015
<b>Resumen:</b> - Conclusión de la última clase; - Quiz sobre el español; - Inicio de la unidad 1 “A presentarse”; - Ejercicios auditivos.			
<b>Comportamentos com impactos educativos positivos</b>	<b>Nada Evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
1. Expressa-se muito bem tanto oralmente como por escrito.			X
2. Fornece instruções de forma clara e concisa.		X	
3. Utiliza eficazmente experiências, as ideias e conhecimentos prévios dos alunos.		X	
4. Estimula e encoraja a participação dos alunos.			X
5. Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira.		X	
6. Utiliza diversas atividades na aula.			X
7. Apresenta exemplos e demonstração de determinados conteúdos.			X
8. Utiliza meios audiovisuais diversos.			X
9. Capta a atenção dos alunos.			X
10. Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.			X
11. Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.		X	
12. Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.			X
13. Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			X
14. Demonstra excelentes conhecimentos dos conteúdos.		X	
15. Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos.			X
16. Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.			X
17. Utiliza textos na aula.		X	
18. Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			X
19. Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.			X
20. Termina as distrações dos alunos de forma construtiva.			X
<b>Atividades / Procedimentos desenvolvidas e recursos utilizados:</b>			
<b>Qualidade do processo de aprendizagem dos alunos</b> (relevância das atividades propostas, adequação dos objetivos, das instruções, promoção da comunicação de ideias e info., etc.): Estimula a atenção de todos incentivando o envolvimento de todos os alunos. Respeita e valora as ideias de todos. A professora desenvolve um ambiente aprazível de aprendizagem e de cooperação. Sempre que surgem dúvidas, esclarece-as de imediato.			
<b>Nível de desempenho dos alunos</b> (nível de conhecimento alcançado, qualidade da comunicação oral/escrita, grau de autonomia, qualidade da argumentação): Interessados, entusiasmados e participativos. Atenção dada aos alunos.			
<b>Qualidade do processo de ensino</b> (clareza dos objetivos de aprendizagem, adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem, diferenciação de tarefas de acordo com competências individuais ou grupais, adequação das metodologias de avaliação das aprendizagens): Recorre sempre ao reforço positivo. Utiliza a paráfrase, a tradução e a linguagem não verbal para esclarecer dúvidas e quando fala. As atividades propostas estão sempre relacionadas com os objetivos da aula, as quais são sempre bem articuladas entre elas. Adequa o ensino às características dos alunos. Gera o tempo de forma eficiente.			



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEMPLÁRIOS

Ano letivo 2015 / 2016

### PLAN DE CLASE

10º iniciación

### Unidad 7: A la mesa



**Formanda:** Sandrine Marques Costa      *Nº mec.:* 77225

**Escola cooperante:** Agrupamento de Escolas Templários

**Orientadoras da UA:** Professora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Noemí Pérez Pérez

**Orientadora Cooperante:** Professora Liliana Martins Carreiro

LECCIÓN Nº	DURACIÓN: 50 min	FECHA: Jueves, 28 de abril de 2016 / Horario: 13h30 – 14h20
Clase: 10º iniciación – 1º año de contacto con el español	Nº. de alumnos: 26	
Libro adoptado: <i>Endirecto.com 1</i> , Areal Editores	Profesora: Sandrine Marques Costa Profesora Cooperante: Liliana Martins Carreiro	
Unidad / Tema: Unidad 7: A la mesa		
Resumen: <ul style="list-style-type: none"><li>- Continuación de la elaboración de un menú para una cena entre amigos, de la lista de ingredientes para él mismo y del diálogo en una de las tiendas;</li><li>- Presentación de grupos</li><li>- Relleno del cuestionario inicial.</li></ul>		

### Plan de clase

Objetivos	Contenidos			Metodología / Actividades	Materiales	Evaluación
	Funcionales	Discursivos	Sociolingüísticos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y utilizar léxico sobre la temática;</li> <li>- Distinguir diferentes platos;</li> <li>- Aplicar con corrección expresiones adecuadas para concordar y discordar;</li> <li>- Interactuar de forma sencilla;</li> <li>- Conocer léxico relacionado con el tema de la unidad;</li> <li>- Identificar en textos léxico relacionado con el tema;</li> <li>- Reconocer los diferentes tipos de tiendas;</li> <li>- Comprender preguntas e instrucciones sencillas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir algo en una tienda;</li> <li>- Expresar acuerdo y desacuerdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores conversacionales para dirigirse a alguien y pedir algo;</li> <li>- Marcadores para ordenar el discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos);</li> <li>- Normas de cortesía</li> </ul>	<p>Método comunicativo basado sobre el enfoque por tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad en grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboración de la lista de ingredientes que es necesario comprar y dónde comprarlos;</li> <li>➤ Elaboración y presentación de un diálogo en una de las tiendas;</li> </ul> </li> <li>- Visualización del vídeo “El rastro de Madrid” y comentario al mismo;</li> <li>- Enseñanza del vocabulario: resolución de los ejercicios de las páginas 128 y 129</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo;</li> <li>- <b>Libro adoptado:</b> <i>¡Ahora Español! 3, CD y llave USB</i></li> <li>- Cuadernos</li> <li>- Proyector</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Pizarra;</li> <li>- Rotulador</li> </ul>	<p>Evaluación de varios aspectos como la puntualidad, asiduidad y autonomía.</p> <p>Observación directa e indirecta – relleno de unos recuadros de observación directa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés, empeño;</li> <li>▪ Respuestas orales, participación</li> <li>▪ Comportamiento y respeto por las normas de la clase.</li> </ul>

**Bibliografía:** Pacheco, Luisa, Sá, Delfina y revisión lingüística Corredoiro, Teresa, *Endirecto.com 1*, Areal editores, 2013;

PROCEDIMIENTO	TIEMPO	Destrezas trabajadas
<p>La profesora (P.) saluda a los alumnos (A.) y pide a uno de ellos que abra la lección del día y que escriba su contenido en la pizarra.</p> <p><b>Actividad 1:</b> Prof. ↔ Alumnos</p> <p><b>“Vámonos de tapas” de El Combolinga.</b></p> <p><u>Pre-actividad:</u> Para introducir la canción, la P. hace algunas preguntas orales sobre lo que hicieron en la clase anterior y, sobretodo, sobre los alimentos que ya conocen. También pregunta a los A. si conocen algunas costumbres gastronómicas, relacionados con la cultura española. Se espera que hablen de las tapas, para contestar a esta pregunta.</p> <p><u>Durante la audición:</u> Enseguida, la P. pasa el vídeo, la canción y les pide que rellenen los huecos de la letra. Como es bastante difícil, y no se entiende muy bien lo que dicen en la canción, les pide para que miren al mismo tiempo el vídeo que va mostrando los platos en falta en la letra. Dado el grado de dificultad de la actividad, se pasa la canción tres veces y se corrige.</p> <p><u>Pos-audición:</u> A continuación se comenta la canción hablando de la cultura española de las tapas comparándola con los hábitos del pueblo portugués.</p>	<p><b>5 min</b></p> <p><b>10min</b></p> <p><b>15min</b></p> <p><b>5min</b></p>	<p>Comprensión, expresión e interacción oral</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Comprensión, expresión e interacción oral</p>
<p><b>Actividad 2:</b> Alumnos ↔ Alumnos</p> <p><b>Actividad en grupos.</b></p> <p>Primero, los alumnos tienen que elaborar un menú para una cena entre amigos y decidir que ingredientes necesitan para confeccionarlo. Finalmente, dónde van a comprar los productos necesarios (alimentos, bebidas, etc.) y crean un diálogo en una de las tiendas dónde tienen que ir.</p>	<p><b>10min</b></p>	<p>Comprensión oral y escrita e interacción oral</p>
<p><b>Relleno del cuestionario inicial para la recoja de datos. (Anexo 1)</b></p>	<p><b>5min</b></p>	<p>(es en portugués)</p>



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEMPLÁRIOS

Ano letivo 2015 / 2016

### PLAN DE CLASE

10º iniciación

### Unidad 9: Vamos de compras



**Formanda:** Sandrine Marques Costa      *Nº mec.:* 77225

**Escola cooperante:** Agrupamento de Escolas Templários

**Orientadoras da UA:** Professora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Noemí Pérez Pérez

**Orientadora Cooperante:** Professora Liliana Martins Carreiro

## Consideraciones

En esta clase de 50 minutos, tengo como principal objetivo llevar a cabo actividades diversificadas que permitirán trabajar las destrezas de comprensión escrita, interacción oral, producción escrita y producción oral.

Las actividades iniciales tienen como objetivo traer un input considerable de vocabulario y familiarizar a los alumnos con el mismo, a través de la resolución de ejercicios diversificados, que les dotará de las herramientas necesarias para la concretización de la tarea final de esta clase: la creación del guión de un diálogo en una tienda de ropas, y, si no queda tiempo, en la próxima clase, la presentación del mismo. Esta tarea final es fundamental porque está directamente relacionada con el tema de mi capítulo teórico, titulado “*O desenvolvimento da interação oral: uma abordagem a partir do lúdico*”, y porque también me permitirá recoger datos para la elaboración del mismo.

Las actividades a desarrollar en esta clase son actividades del libro adoptado y tienen un modelo didáctico orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa y la promoción del papel activo de los alumnos. Se pretende que el alumno participe activamente y que hable en español, propiciando momentos de interacción oral y de simulación de la realidad, demostrando la utilidad de lo aprendido en clase a la realidad, ya que se acerca directamente a la vida real.

Los contenidos lingüísticos son enseñados de forma deductiva para que el alumnado entienda los mecanismos de la lengua solo, y, para que los adquiera de forma más eficiente.

Esta clase es la tercera de la unidad didáctica 9 “Vamos de compras” en un total de más o menos 7 clases.

<b>LECCIÓN N° / 3ª clase de unidad</b>	<b>DURACIÓN: 50 min</b>	<b>FECHA: Jueves, 12 de mayo de 2016 / Horario: 13h30 – 14h20</b>
<b>Clase: 10º iniciación – 1º año de contacto con el español</b>	<b>Nº. de alumnos: 26</b>	
<b>Libro adoptado:</b> <i>Endirecto.com 1</i> , Areal Editores	<b>Profesora: Sandrine Marques Costa Carreiro</b>	<b>Profesora Cooperante: Liliana Martins</b>
<b>Unidad / Tema: Unidad 9: Vamos de compras</b> <b>Resumen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolución de un ejercicio de comprensión auditiva sobre los demostrativos;</li> <li>- Completamiento y comprensión de diálogos en una tienda;</li> <li>- Actividad en parejas: organización y presentación de un diálogo en una tienda de ropa</li> </ul>		

Objetivos	Contenidos				Metodología / Actividades	Materiales	Evaluación
	Funcionales	Léxicos	Gramaticales	Sociolingüísticos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer léxico relacionado con el tema de la unidad;</li> <li>- Identificar en textos o frases léxico relacionado con el tema;</li> <li>- Conocer prendas de vestir y accesorios de moda;</li> <li>- Interactuar de forma sencilla;</li> <li>- Aplicar las estructuras lingüísticas adecuadas para pedir en una tienda;</li> <li>- Activar y aplicar las estructuras lingüísticas adecuadas para preguntar y dar el precio de un producto;</li> <li>- Utilizar con corrección los determinantes demostrativos;</li> <li>- Elaborar un guión de un diálogo en una tienda de ropa;</li> <li>- Comprender preguntas e instrucciones sencillas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir en una tienda: ¿En qué puedo ayudarle?, ¿Cuál es su talla?, etc.;</li> <li>- Preguntar/ decir el precio: ¿Cuántos cuesta?, ¿Cuánto es?, Son treinta euros <u>con</u> veinte, etc.;</li> <li>- Valorar: me gusta, no me gusta, qué bien me quedan, etc..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ropa y los accesorios de moda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los demostrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos).</li> </ul>	<p>Método comunicativo basado sobre el enfoque por tareas. Enseñanza de la gramática de forma inductiva y deductiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión auditiva e introducción de los demostrativos;</li> <li>- Completar diálogos en una tienda;</li> <li>- Actividad en parejas: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Improvisación y simulación de un diálogo en una tienda de vestir (como es un nivel de iniciación, se les da 5-10min. para que organicen sus ideas)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ficha/Texto oral sobre los demostrativos;</li> <li>– <b>Libro adoptado:</b> <i>¡Ahora Español! 3, CD y llave USB</i></li> <li>– Cuadernos</li> <li>– Proyector</li> <li>– Ordenador</li> <li>– Pizarra</li> <li>– Rotulador.</li> </ul>	<p>Evaluación de varios aspectos como la puntualidad, asiduidad y autonomía. Observación directa e indirecta – relleno de unos recuadros de observación directa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés, empeño;</li> <li>▪ Respuestas orales, participación</li> <li>▪ Comportamiento y respeto por las normas de la clase.</li> </ul> <p>Evaluación de las simulaciones y relleno de unos recuadros. (modelo Gave)</p>



## Plan de clase

PROCEDIMIENTO	TIEMPO	DESTREZAS TRABAJADAS
La profesora (P.) saluda a los alumnos (A.) y pide a uno de ellos que abra la lección del día y la P. escribe su contenido en la pizarra.	5 min	
<b>Actividad 1:</b> Prof. ↔ Alumnos		
<b>Los demostrativos: Ficha sobre los demostrativos (anexo 1)</b>		
1- Para empezar la clase, crear un ambiente propicio al aprendizaje y contextualizar las actividades a desarrollar en esta clase, la profesora hace algunas preguntas recordar lo hecho en la clase anterior y para promover la interacción oral: ¿Qué hicimos en la clase anterior?, ¿De qué hablamos?, ¿Cómo se dice el precio?, etc. Estas preguntas están también relacionadas con el tema de esta clase, el tema de las compras.	3 min	Interacción oral y expresión oral
Para introducir, los demostrativos contextualizado, la profesora distribuye una ficha de audición, con diálogos en unas tiendas de ropa y cuyo ejercicio consiste en completar huecos con el demostrativo adecuado. Primer, la profesora les pide que intenten hacer el ejercicio por sí mismo y enseguida pone la audición para que comprueben sus respuestas.	8 min	Comprensión lectora, escrita y oral
2- A través del ejercicio de la ficha, la profesora hace algunas preguntas a los alumnos para que demuestren su entendimiento de este contenido gramatical. Les pregunta, por ejemplo: ¿saben que son estas palabras que han usado en el ejercicio?, ¿para qué sirven? Se trata de enseñar la gramática en contexto y de forma deductiva. Se rellena la tabla, de la página 134 del libro adoptado ( <b>anexo 2</b> ), llamando la atención para el uso de los demostrativos, relacionando cada uno de ellos con las palabras <i>aquí</i> , <i>ahí</i> y <i>allí</i> y finalmente se explica el neutro, relacionando todos los demostrativos con sus equivalentes portugueses, ya que en la lengua materna de los alumnos es igual.	5min	Comprensión oral, interacción oral, expresión oral
4- Finalmente, se hacen algunos ejercicios de consolidación. Primer se hace el ejercicio 1 de la página 134 ( <b>anexo 3</b> ) oralmente, de forma interactiva. Enseguida, la P. les da un poquito de tiempo para que los A. hagan el ejercicio 2 de la página 134 ( <b>anexo 4</b> ) y va circulando por la clase para comprobar que han entendido y para ayudar a los A. que tienen más dificultades.	7min	Interacción oral, Comprensión oral y Expresión escrita

<p><b><u>Actividad 2:</u></b>                    <b>Prof. ⇄ Alumnos</b></p> <p><b>Pedir en una tienda: tabla de la página 193 (anexo 5)</b></p> <p>Como en os ejercicios anteriores estamos hablando de compras en una tienda de ropa, la P. hace algunas preguntas orales a los alumnos para saber qué decimos cuando pedimos algo en una tienda, cuando queremos probar la ropa o valorarla. Estas preguntas van servir para introducir y enseñar el vocabulario de la página 193.</p> <p>Ahora, la P. pide a un voluntario para que lea la parte del/de la dependiente/a y a otro que lea la parte del cliente, y va explicando el vocabulario más difícil oralmente, con la ayuda de los A.</p> <p><b>Ejercicio 6 de la página 131 del libro adoptado (anexo 6)</b></p> <p>Enseguida, y para que los alumnos vean el vocabulario en contexto, la P. les pide para que hagan el ejercicio supra citado. Tienen que leer los diálogos y completarlos con las palabras dadas. Se les da un poquito de tiempo. Mientras están haciendo el ejercicio a) y b), la P. va circulando por la clase para aclarar dudas si necesario y ayudarlos o los que necesitan.</p>	<p><b>2min</b></p> <p><b>3min</b></p> <p><b>10 min</b></p>	<p><b>Comprensión e interacción oral</b></p> <p><b>Comprensión lectora y oral</b></p> <p><b>Comprensión lectora</b></p>
<p><b><u>Actividad 3:</u></b>                    <b>Alumnos ⇄ Alumnos</b></p> <p><b>Tarea Final: ejercicio 7 de la pág. 131 del libro adoptado (anexo 7)</b></p> <p>Finalmente, y para que los alumnos pongan en práctica lo aprendido en esta clase, la P. divide la clase en parejas y les pide para que hagan el guión de un diálogo en una tienda de ropa. Les da un ejemplo que pone en la pizarra y 5 minutos para hacerlo. Va circulando por la clase para aclarar dudas. Como no va a quedar mucho tiempo, va a pedir a, por lo menos, un grupo que simula el diálogo siguiendo el guión que han hecho anteriormente. Se trata de una actividad de improvisación que permitirá al profesor comprobar la eficacia de las estrategias implementadas durante la clase.</p>	<p><b>7min</b></p>	<p><b>Expresión escrita. Interacción, expresión y comprensión oral</b></p>

## Anexo 1: Ficha sobre los demostrativos

### ¿TODO CLARO?

Ahora actividades

p. 58

1

Escucha los diálogos y completa los huecos.



a. – ¿Cuánto cuesta \_\_\_\_\_ camisa de aquí?

– 32,10 euros.

– ¿Y \_\_\_\_\_ de rayas de allí?

– 35,90.

b. – ¿Puedo probarme \_\_\_\_\_ zapatos que están ahí?

– Sí, claro.

– No me quedan bien. ¿Y \_\_\_\_\_ zapatos de tacón de allí?

– Lo siento, son pequeños para usted.

c. – ¿Cuánto cuesta \_\_\_\_\_ collar de ahí?

– 255 euros.

– ¿Y \_\_\_\_\_ collar de allí?

– Este es más caro. 425 euros.

– Gracias.



## Anexo 2: Ejercicio 3 de la pág. 134 del libro adoptado

3

Completa el cuadro.

	Demostrativos				
	Singular		Plural		Neutro
de aquí	<i>este</i>				<i>esto</i>
de ahí		<i>esa</i>			
de allí				<i>aquellas</i>	

## Anexo 3: Ejercicio 1 de la pág. 134 del libro adoptado

**1** Relaciona los textos con las imágenes.

Actividades >> 58

© AREAL EDITORES



1



2



3



4



5



6

¿Cuánto cuesta aquel  
de perlas de allí?

a ☐

¿Aquellos de  
allí son de piel?

d ☐

¿Puedo ver esa de  
rayas de ahí?

b ☐

Estos de aquí son  
100% lana.

e ☐

Aquella de allí está  
hecha a mano.

c ☐

Me gustan esos  
de tacón de ahí.

f ☐

Anexo 4: Ejercicio 2 de la pág. 134 del libro adoptado



Completa con los demostrativos.

>>>DELP 193

- a. – ¿\_\_\_\_\_ gafas de allí cuestan 85 euros? ¡Qué caras!  
– \_\_\_\_\_ de aquí son más baratas.
- b. – ¿Puedo probarme \_\_\_\_\_ zapatos de ahí?  
– \_\_\_\_\_ de aquí están reservados, pero puede probarse \_\_\_\_\_ de allí.
- c. – ¿\_\_\_\_\_ reloj de aquí es a prueba de agua?  
– No, este, no. Pero \_\_\_\_\_ de allí del escaparate, sí.
- d. – ¿Le gustan \_\_\_\_\_ faldas de aquí?  
– Sí, me gusta \_\_\_\_\_ verde de ahí.
- e. – ¿\_\_\_\_\_ probador de ahí está ocupado?  
– Sí, pero \_\_\_\_\_ de allí, no.
- f. – ¿Qué es \_\_\_\_\_ que tienes ahí?  
– \_\_\_\_\_ que tengo aquí es mi móvil.
- g. – ¿Qué es \_\_\_\_\_ allí?  
– \_\_\_\_\_ es un regalo para Raquel.



Anexo 5: Pedir en una tienda, pág. 193 del libro adoptado



## Pedir en una tienda

### Dependiente/a

¿En qué puedo ayudarlo/a?  
¿Qué le pongo?  
¿Cuánto/a/os/as quiere?  
¿Cuál es su talla?  
¿Cuál es su número?  
¿Qué color prefiere?  
¿Le queda bien?  
Vamos a pasar a la caja.  
¿Cómo va a pagar?  
Aquí está el cambio.

### Cliente

Quería...  
Me gustaría ver...  
¿Tiene...?  
Me gusta/n.  
No me gusta/n.  
Es corto/a... largo/a.

Es estrecho/a... ancho/a.  
Me queda bien.  
No me queda bien.  
Voy a comprámelo.  
Voy a llevarlo.  
Voy a pagar con tarjeta/en efectivo.



## Anexo 6: Ejercicio 6 de la pág. 131 del libro adoptado

6

Lee los diálogos siguientes y complétalos con las palabras de los recuadros.



a. *llevo cambio probarme En efectivo cuestan calzas Pruébate*

- Hola, ¿qué deseas?
- Quería *1* \_\_\_\_\_ unas zapatillas de deporte como las que están en el escaparate.
- ¿Qué número *2* \_\_\_\_\_?
- Un 42 o 43.
- Lo siento, pero de esas no tenemos tu número. *3* \_\_\_\_\_ estas.
- ¡Qué bien me quedan! ¿Cuánto *4* \_\_\_\_\_?
- Son 48,50 euros.
- Algo caras, ¿no?, pero como me gustan... me las *5* \_\_\_\_\_.
- ¿Cómo vas a pagar?
- *6* \_\_\_\_\_, aquí se queda mi paga.
- Bueno, no toda, aquí tienes 12 euros de *7* \_\_\_\_\_.



b. *talla probadores cortos quedan con tarjeta anchos de moda vaqueros*

- Buenos días, ¿en qué puedo ayudarte?
- Quería unos *1* \_\_\_\_\_.
- ¿Te gustan estos? Son de esta temporada.
- No, esos son muy *2* \_\_\_\_\_ y demasiado largos. Los quiero ceñidos y más *3* \_\_\_\_\_.
- Vale. Voy a buscarte unos de ese modelo. ¿Qué *4* \_\_\_\_\_ te traigo?
- Una 38.
- Pues Pruébate estos. Están muy *5* \_\_\_\_\_.
- ¿Dónde están los *6* \_\_\_\_\_?
- Bajando la escalera, a la derecha.
- Me *7* \_\_\_\_\_ bien. Me los llevo. ¿Puedo pagar *8* \_\_\_\_\_?
- Sí, claro. Pasa por caja. Gracias.
- A usted.



>> DELP 193

## Anexo 7: ejercicio 7 de la pág. 131 del libro adoptado

7



Vas a una tienda a comprar una prenda de vestir.

En parejas, escribid el diálogo y presentádselo a la clase.





## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEMPLÁRIOS

Ano letivo 2015 / 2016

### PLAN DE CLASE

10º iniciación

### Unidad 9: Vamos de compras



**Formanda:** Sandrine Marques Costa

***Nº mec.:*** 77225

**Escola cooperante:** Agrupamento de Escolas Templários

**Orientadoras da UA:** Professora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Noemí Pérez Pérez

**Orientadora Cooperante:** Professora Liliana Martins Carreiro

## Planificación

<b>LECCIÓN N° / 5ª clase de la unidad</b>	<b>DURACIÓN: 50 min</b>	<b>FECHA: Martes, 21 de mayo de 2016 / Horario: 13h30 – 14h20</b>
<b>Clase: 10º iniciación – 1º año de contacto con el español</b>	<b>Nº. de alumnos: 26</b>	
<b>Libro adoptado: <i>Endirecto.com 1</i>, Areal Editores</b>	<b>Profesora: Sandrine Marques Costa</b>	<b>Profesora Cooperante: Liliana Martins Carreiro</b>
<b>Unidad / Tema: Unidad 9: Vamos de compras</b> <b>Resumen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de un vídeo sobre la moda de los años 60 hasta hoy;</li> <li>- Introducción y explicación del pretérito imperfecto;</li> <li>- Juego en parejas: Tres en rayas.</li> </ul>		

## Plan de clase

Objetivos	Contenidos				Metodología / Actividades	Materiales/ Recursos	Evaluación
	Funcionales	Léxicos	Gramaticales	Culturales			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer léxico relacionado con el tema de la unidad;</li> <li>- Identificar en textos léxico relacionado con el tema de la unidad;</li> <li>- Conocer prendas de vestir y accesorios de moda;</li> <li>- Hablar de la evolución de la moda a través del tiempo y comentar el vídeo;</li> <li>- Interactuar de forma sencilla;</li> <li>- Utilizar adecuadamente el pretérito imperfecto;</li> <li>- Producir textos/frases orales sencillas;</li> <li>- Comprender preguntas e instrucciones sencillas;</li> <li>- Jugar el juego tres en raya.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de la evolución de la moda a través del tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ropa y los accesorios de moda y la moda en general: peinado, vestidos babydoll, blusas holgadas, cadenas, cremalleras, collares, etc.;</li> <li>- Vocabulario relacionado con las compras: pagar, vestir, vender, etc..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El pretérito imperfecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La moda a través del tiempo: vídeo</li> </ul>	<p>Método comunicativo basado sobre el enfoque por tareas. Enseñanza de la gramática de forma inductiva y deductiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización y comentario al vídeo sobre la moda y su evolución;</li> <li>- Completamiento de una tabla;</li> <li>- Resolución de un ejercicio y explicación del pretérito imperfecto;</li> <li>- Actividad lúdica: “Tres en raya”: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actividad en parejas: los alumnos tienen que interactuar haciendo frases y utilizando el pretérito imperfecto.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vídeo: <i>La moda a través del tiempo</i>;</li> <li>-<b>Libro adoptado:</b> <i>¡Ahora Español! 3, CD y llave USB</i></li> <li>- Cuadernos</li> <li>-Proyector</li> <li>-Ordenador</li> <li>-Pizarra;</li> <li>-Rotulador</li> </ul>	<p>Evaluación de varios aspectos como la puntualidad, asiduidad y autonomía.</p> <p>Observación directa e indirecta – relleno de unos recuadros de observación directa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés, empeño;</li> <li>▪ Respuestas orales, participación</li> <li>▪ Comportamiento y respeto por las normas de la clase.</li> </ul>
<b>Bibliografía:</b> Pacheco, Luisa, Sá, Delfina y revisión lingüística Corredoiro, Teresa, <i>Endirecto.com 1</i> , Areal editores, 2013; Vídeo <i>Moda a través del tiempo</i> . Información retirada de la siguiente página de Internet: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GD0JuZiWq_I">https://www.youtube.com/watch?v=GD0JuZiWq_I</a>							

PROCEDIMIENTO	TIEMPO	DESTREZAS TRABAJADAS
<p>La profesora (P.) saluda a los alumnos (A.) y pide a uno de ellos que abra la lección del día y que escriba su contenido en la pizarra.</p> <p><b>Actividad 1: Prof. ⇄ Alumnos</b>  <b>Vídeo “La moda a través del tiempo”</b>  Como en las otras clases, la profesora hace preguntas orales para repasar lo visto en la clase anterior y para introducir el tema de la moda y el vídeo. La P. pone el vídeo que tiene una música de fondo y que consiste en un desfile de imágenes que muestra la evolución de la moda desde los años 20.  La P. hace varias preguntas orales utilizando el pretérito imperfecto, de forma a familiarizar los alumnos con este nuevo tiempo verbal, esto de forma inductiva, y les pide para que describan la ropa de las personas del vídeo. La P. enseña algún vocabulario nuevo como cremalleras, cadenas, vestido babydoll, peinados, flequillo, etc. Enseguida escriba una o dos frases en la pizarra, como por ejemplo: En los años 80, las personas vestían ropas muy coloridas, usaban cadenas y cremalleras</p>	<p><b>5 min</b></p> <p><b>10min</b></p>	<p><b>Expresión e interacción oral</b></p>
<p><b>Actividad 2: Prof. ⇄ Alumnos</b>  <b>El pretérito imperfecto:</b>  <b>Introducción</b>  A partir de las frases escritas en la pizarra la P. llama la atención a los A. y les pregunta si están hablando de algo en el presente, futuro y pasado. Enseguida les pide para que identifiquen y analicen los verbos y para que sacan conclusiones de los mismos. Así se pretende que se den cuenta de que los verbos en “ar” tienen una terminación y los en “er” e “ir” otro.  <b>Explicación: Ejercicio 9 de la página 136 del libro adoptado (anexo 1)</b>  A partir de las conclusiones a las cuales han llegado, la P. les pide que abran el libro en la página 136, y de forma interactiva se completa la tabla. La P. hace la corrección en la pizarra mientras los alumnos dicen las respuestas oralmente. En seguida la P. llama la atención sobre el hecho de que este tiempo verbal es muy fácil porque es muy parecido al portugués y sobretodo porque solo tiene tres verbos irregulares: ser, ir y ver.  <b>Práctica y consolidación:</b>  <b>1. Ejercicio 7 de la página 136 del libro adoptado (anexo 2)</b>  Para que practiquen este contenido gramatical, la P. les pide que hagan el ejercicio supra citado. Tienen que conjugar los verbos en negrita en la forma correcta del pretérito imperfecto. Se les da un poquito de tiempo y la profesora va pasando por la clase para aclarar dudas. Se corrige el ejercicio, mientras un A. dice lee la frase conjugando el verbo como debe de ser, la P. escribe la respuesta en la pizarra.  <b>2. Juego tres en raya (Anexo 3) Alumno ⇄ Alumno</b>  Para consolidar la adquisición del pretérito imperfecto, la P. les explica en qué consiste el juego, diciéndole que es como “o jogo do galo”. Tienen que interactuar, haciendo frases en pretérito imperfecto, cada vez que el verbo está bien conjugado, lo tachan o circundan, el primer que hace una línea gana. Para eso, la P. divide la clase en parejas y les distribuye una tarjeta. Va circulando por la clase para comprobar si han entendido y si están haciendo el juego correctamente, también va aclarando dudas si necesario,</p>	<p><b>10min</b></p> <p><b>10 min</b></p> <p><b>5 min</b></p> <p><b>10min</b></p>	<p><b>Expresión e interacción oral</b></p> <p><b>Expresión e interacción oral.</b>  <b>Expresión escrita</b></p> <p><b>Comprensión lectora.</b>  <b>Expresión escrita y oral.</b></p> <p><b>Expresión e interacción oral</b></p>

### Anexo 1: Ejercicio 9 de la pág. 136 del libro adoptado



Completa el cuadro.

Pretérito imperfecto						
	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	hablar	comer	vivir	ser	ir	ver
Yo	hablaba				iba	
Tú		comías		eras		veías
El/Ella/Usted			vivía			
Nosotros/as	hablábamos				íbamos	
Vosotros/as		comíais		erais		
Ellos/Ellas/Ustedes			vivían			veían

**Nota:** El pretérito imperfecto se usa para hablar de acciones habituales en el pasado y describir a personas, lugares u objetos también en el pasado.

### Anexo 2: Ejercicio 7 de la pág. 136 del libro adoptado



Descubre cómo era de jovencita Eva González, una famosa modelo andaluza, conjugando los verbos en negrita en la forma correcta del pretérito imperfecto.

- Querer ganar el certamen de Miss España.
- Realizar algunos trabajos en el mundo de la moda.
- Soñar con ser una famosa modelo.
- Desfilan en la pasarela Cibeles.
- Gustarle vestirse de flamenca.
- Reunirse con sus amigas de siempre.
- Tener muchas ganas de vencer.



### Anexo 3: tarjeta del juego “Tres en raya”

Comprar (nosotros)	Elegir (ella)	Pagar (yo)
Vender (yo)	Describir (vosotros)	Vestir (tú)
Servir (él)	Ser (ellos)	Llevar (ellas)

Regatear	Pedir	Usar
Calzar	Llevar	Preguntar
Dar	Pagar	Quedar



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEMPLÁRIOS

Ano letivo 2015 / 2016

### PLAN DE CLASE

10º iniciación

### Unidad 9: Vamos de compras



**Formanda:** Sandrine Marques Costa

**Nº mec.:** 77225

**Escola cooperante:** Agrupamento de Escolas Templários

**Orientadoras da UA:** Professora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Noemí Pérez Pérez

**Orientadora Cooperante:** Professora Liliana Martins Carreiro

## Planificación

<b>LECCIÓN N° / 6ª clase de unidad</b>	<b>DURACIÓN: 50 min</b>	<b>FECHA: Martes, 05 de junio de 2016 / Horario: 13h30 – 14h20</b>
<b>Clase: 10º iniciación – 1º año de contacto con el español</b>	<b>Nº. de alumnos: 26</b>	
<b>Libro adoptado: <i>Endirecto.com 1</i>, Areal Editores</b>	<b>Profesora: Sandrine Marques Costa</b>	<b>Profesora Cooperante: Liliana Martins Carreiro</b>
<b>Unidad / Tema: Unidad 9: Vamos de compras</b> <b>Resumen:</b> - Presentación de los catálogos de moda y evaluación de las actividades implementadas a lo largo de la unidad didáctica		

Objetivos	Contenidos			Metodología / Actividades	Materiales/ Recursos	Evaluación
	Funcionales	Léxicos	Discursivos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer léxico relacionado con el tema de la unidad;</li> <li>- Conocer prendas de vestir y accesorios de moda;</li> <li>- Interactuar de forma sencilla;</li> <li>- Aplicar las estructuras lingüísticas adecuadas hablar y dar consejos de moda ;</li> <li>- Comprender preguntas e instrucciones sencillas;</li> <li>- Completar cuestionarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar un catálogo de moda;</li> <li>- Hablar de moda;</li> <li>- Dar consejos de moda: no mezclar padrones, la tendencia para este verano es..., etc.;</li> <li>- Describir la ropa: ropa caliente, colores oscuros, con rayas, etc.</li> </ul>	La ropa y los accesorios de moda: bufanda, vaqueros, gafas de sol, camisetas, ropa caliente, ropa ligera, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores para ordenar el discurso.</li> </ul>	Método comunicativo basado sobre el enfoque por tareas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en grupos de 4 de un catálogo de moda que incluye:</li> <li>- Las 4 estaciones del año;</li> <li>- La moda para hombres y mujeres;</li> <li>- Consejos de moda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación en PPT;</li> <li>- Cuadernos</li> <li>- Proyector</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Pizarra;</li> <li>- Rotulador</li> </ul>	Observación directa e indirecta – relleno de unos recuadros de observación directa sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés, empeño;</li> <li>▪ Respuestas orales, participación</li> <li>▪ Comportamiento y respeto por las normas de la clase.</li> </ul> Evaluación de las simulaciones y relleno de unos recuadros. (modelo Gave) Evaluación de las actividades propuestas a lo largo de esta unidad didáctica: los alumnos tienen que contestar a varios cuestionarios.
<b>Bibliografía:</b> Pacheco, Luisa, Sá, Delfina y revisión lingüística Corredoiro, Teresa, <i>Endirecto.com 1</i> , Areal editores, 2013;						

## Plan de clase

PROCEDIMIENTO	TIEMPO	DESTREZAS TRABAJADAS
<p>La profesora (P.) saluda a los alumnos (A.) y pide a uno de ellos que abra la lección del día y que escriba su contenido en la pizarra.</p> <p><b>Actividad 1:</b>                      <b>Alumnos ⇄ Alumnos</b></p> <p><b>Presentación de los catálogos de moda:</b></p> <p>Como no hubo tiempo para concluir la actividad durante las clases, esta actividad quedó para el final de la unidad, de forma a no perder más clases, ya que estaban bastante retrasados en el cumplimiento planificación anual. En grupo de 4 presentan el catálogo de moda mientras la profesora Alejandra y yo evaluamos su prestación, utilizando la tabla del Gave (<b>anexo 2</b>).</p> <p>Cada grupo tiene que presentar la moda para los hombres y las mujeres en las cuatro estaciones del año, dar consejos de moda sobre las tendencias y interactuar entre ellos y el público.</p>	<p><b>5 min</b></p> <p><b>35min</b></p>	<p><b>Expresión e interacción oral</b></p>
<p><b>Actividad 2:</b></p> <p><b>Relleno de cuestionarios para la recoja de datos. (anexo 1)</b></p> <p>Los A. tienen que rellenar cuestionarios de autoevaluación de las actividades desarrolladas en esta unidad didáctica y contestar al cuestionario final. La P. va circulando por la clase para aclarar dudas.</p>	<p><b>10 min</b></p>	<p><b>Comprensión lectora y expresión escrita (documentos en español y portugués)</b></p>



**Anexo 1 – Tablas de evaluación**  
**CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL (nível de Espanhol iniciação)**

Nível	Correcção	Fluência	Desenvolvimento Temático e Coerência	Interação
<b>N3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usa com razoável correcção: <ul style="list-style-type: none"> <li>- um repertório lexical limitado;</li> <li>- estruturas gramaticais simples.</li> </ul> </li> <li>➤ Pronúncia suficientemente clara para ser entendida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- muito curtos;</li> <li>- com pausas;</li> <li>- com falsas partidas;</li> <li>- com reformulações evidentes.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fornece informação limitada.</li> <li>➤ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece contactos breves, utilizando as expressões comuns mais simples.</li> <li>➤ Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares.</li> <li>➤ Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.</li> </ul>
<b>N2</b>				
<b>N1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estruturas gramaticais simples;</li> <li>- um repertório memorizado.</li> </ul> </li> <li>➤ Pronúncia entendida com algum esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- muito curtos/ isolados/ estereotipados;</li> <li>- com muitas pausas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fornece informações básicas, embora com muitas concessões ao sentido da mensagem.</li> <li>➤ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples como und e aber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples.</li> <li>➤ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.</li> </ul>

*In Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário, Línguas estrangeiras, 2008. Gave, Ministério da Educação*

### GRELHA PARA REGISTO DA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

<b>Categorias</b>	<b>Correcção</b>				<b>Fluência</b>				<b>Desenvolvimento Temático e Coerência</b>				<b>Interação</b>				<b>Total 100 %</b>	<b>Moda</b>
<b>Pontos</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>200</b>	<b>Nível</b>
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			
	N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N 3	N 2	N 1		N3	N 2	N 1			

## Anexo 2: Cuestionarios

### De autoevaluación de las actividades de interacción oral

#### AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INTERACCIÓN ORAL

Elige una opción.

<b>1. ¿Cómo ha sido mi desempeño en la actividad de interacción oral?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. Me he empeñado con motivación en la actividad propuesta.			
b. He estado atento y concentrado.			
c. He colaborado con mi pareja / grupo de forma dinámica.			
d. He realizado fácilmente la tarea propuesta.			
<b>2. ¿Cómo ha sido mi participación?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. He conseguido hablar e interactuar con mis compañeros en español.			
<b>3. ¿Dónde he sentido más dificultades?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. Al entender la tarea propuesta.			
b. Al hacer la tarea propuesta.			
c. Al interactuar con mis compañeros en español.			
d. Al presentar el trabajo final.			
e. No he sentido dificultades.			
Otros:			
<b>4. Al hablar, ¿Qué estrategias he utilizado para colmar mis dificultades?</b>	<b>Sí</b>	<b>Más o menos</b>	<b>No</b>
a. He utilizado el portugués.			
b. He simplificado lo que quería decir.			
c. He creado palabras nuevas.			
d. He utilizado la mímica.			
e. No he tenido dificultades.			
Otros:			
<b>5. ¿Cuál es tu opinión sobre la actividad que has realizado?</b>			
Me ha gustado porque ...			
No me ha gustado porque ...			

## Cuestionário Final

### QUESTIONÁRIO FINAL

Com este questionário, pretendo recolher informação e refletir sobre a eficácia das atividades de interação oral desenvolvidas (elaboração e apresentação de um catálogo de moda, jogo de papeis numa loja, jogo “tres en raya”, situação engraçada numa loja e simulação da mesma).

- 1- Ao longo das atividades de interação oral realizadas como foste evoluindo? Explica

---

---

- 2- As atividades de interação oral permitiram-te? Selecciona apenas uma opção e justifica a tua resposta.

- ☐melhorar a minha oralidade  
☐partilhar ideias e opiniões com os meus colegas  
☐adquirir mais vocabulário  
☐combater a minha timidez  
☐ficar mais nervoso  
☐consciencializar-me dos meus erros  
☐sentir-me inseguro e com dificuldade para participar  
☐realizar atividades menos aborrecidas, mais apelativas e dinâmicas

---

---

- 3- As atividades lúdicas e de interação realizadas (citadas acima): Selecciona apenas uma opção e justifica a tua resposta.

- ☐permitiram-te ficar mais à vontade para falar em espanhol  
☐criaram um ambiente mais propício e motivador para a aprendizagem  
☐fizeram-te esquecer do medo de errar  
☐permitiram combater a tua timidez  
☐foram constrangedoras e aborrecidas  
☐permitiram consciencializar-te dos teus erros  
☐permitiram-te interagir mais com os teus colegas e a professora em língua Espanhola

---

---

- 4- De que atividade(s) de interação oral gostaste mais nas aulas? Justifica.

---

---

- 5- De que atividade(s) de interação oral gostaste menos nas aulas? Justifica.

---

---

- 6- Qual é a tua opinião sobre as atividades lúdicas. Achas que as que realizaste foram eficientes para o desenvolvimento da tua interação oral? Explica.

---

---



#### A tua opinião conta!

Sugestões para desenvolver aulas que promovam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de aulas dinâmicas e motivadoras:

---

---

---

**Mais uma vez, obrigada pela tua colaboração!**